



**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN**  
**Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana**

**PENSAMIENTO Y ACCIÓN EVALUATIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
FÍSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA: ESTUDIO DE CASOS EN  
MEDELLÍN-COLOMBIA**

**Tesis doctoral presentada por**  
**Beatriz Elena Chaverra Fernández**

**Director:**  
**Dr. Juan Luis Hernández Álvarez**

**Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**  
**Madrid**  
**2017**



*Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética - y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.*

*Gabriel García Márquez  
Colombia: al filo de la oportunidad  
(1996, p. 29)*





A mi madre,  
la mujer más fuerte y hermosa de mi vida.



## **Agradecimientos**

Durante la construcción de esta tesis, dejaron huella varias personas e instituciones que han contribuido a que llegue este trabajo a buen término.

Quiero agradecer especialmente a Diana, María, Juan, Pedro, Carlos y Luis por su disposición para ser parte de esta tesis, por abrirme las puertas de sus clases y brindarme su tiempo y colaboración. He aprendido de ustedes como maestra y como licenciada en educación física ¡Muchas gracias!

A Juan Luis por su ayuda y orientación que permitieron un aprendizaje significativo en mi vida académica y profesional.

A Dora, Didier e Isabel, por hacer parte de mi vida.

A la Fundación Carolina por la oportunidad que me brindó de conocer otra cultura, otros saberes y otras personas que fortalecieron mi formación académica y personal.

A la Universidad de Antioquia y el Instituto de Educación Física y Deporte, por permitirme continuar con mi formación profesional y personal, la cual espero retribuir en mi desempeño como profesora.

## Resumen

Este estudio identifica y analiza las concepciones y la acción evaluativa de seis docentes de educación física. Se indagó por el pensamiento del profesorado sobre la evaluación y los elementos que la constituyen (contenidos, actores, momentos e instrumentos), a la vez se analizó el pensamiento y la acción evaluativa desde las tres fases de la enseñanza, es decir, cómo toman las decisiones antes de iniciar una unidad didáctica (fase pre-interactiva), cómo es el discurso y la acción evaluativa durante las clases (fase interactiva), qué tipo de reflexiones surgen al finalizar la unidad (fase post-interactiva).

La investigación asumió un diseño cualitativo a través del estudio de caso múltiple. Las estrategias fueron: la entrevista, la grabación en video y audio de las sesiones de clase de una unidad didáctica, el diario y el análisis documental.

Los principales hallazgos muestran que las concepciones del profesorado sobre la evaluación no se inscriben en una determinada racionalidad, sino que presentan una amalgama de discursos que reflejan sus deseos de asumir una evaluación formativa, pero que no se corresponden con la descripción que realizan de sus prácticas, ni lo observado en la fase interactiva. Esa concepción de evaluación no incluye la evaluación de la enseñanza en sí misma, sino como reflejo del aprendizaje.

En sus concepciones, el profesorado se asume como el actor principal de la evaluación, de ahí que la participación del estudiantado es esporádica, más centrada en la calificación que en la reflexión. Destacan la importancia de evaluar los procedimientos, conceptos y actitudes. Sin embargo, al describir sus criterios, estos se centran en las actitudes, especialmente en el comportamiento y la participación activa en la clase, relegando las actitudes que reflejan valores como el trabajo en equipo, la cooperación, el respeto o la autonomía.

En relación a sus decisiones pre-interactivas, se encontró que la planificación sobre la evaluación no es una actividad que demande un interés por parte del profesorado, dado que las experiencias anteriores les brindan la seguridad para abordar las unidades futuras.

En el discurso evaluativo surgieron nueve subcategorías. Se destacó la evaluación de las actitudes del estudiantado tanto positivas (motivación – felicitación) como negativas (censura-llamado de atención), relegando la información sobre las propias tareas motrices que aparecen en el tercer (correctiva) y cuarto lugar (ofrecimiento de soluciones). En los últimos puestos se ubica la información que le permitiría al estudiantado interiorizar el aprendizaje, ser conscientes de lo que están realizando y desarrollar su autonomía (argumentativa, interrogativa, indicación de errores).

El análisis de la acción evaluativa (fase interactiva) fue consecuente con las concepciones y la planificación sobre la evaluación. No se evidenció una recolección de información sistemática, que se apoye en instrumentos y criterios concretos.

El pensamiento del profesorado en la fase post-interactiva se centró en los posibles cambios en algunas estrategias e instrumentos. La evaluación de su propia evaluación (metaevaluación) es escasa, lo que puede indicar que la reflexión no es una acción constante en el profesorado o no se cuenta con las habilidades necesarias para realizarla.

**Palabras clave:** educación física, pensamiento del profesor, evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje, discurso evaluativo, metaevaluación.

## Abstract

This study identifies and analyzes the conceptions and evaluative action of six physical education teachers. The teachers' thinking about the assessment and the elements that constitute it (contents, actors, moments and instruments) was investigated, at the same time, the thought and the evaluative action were analyzed from the three phases of the teaching, that is to say, how the teachers take the decisions before starting a didactic unit (pre-interactive phase), how is the discourse and the evaluative action during the classes (interactive phase), what kind of reflections arise at the end of the unit (post-interactive phase).

The research assumed a qualitative design through the multiple case study. The strategies were: the interview, the video and audio recording of the classroom sessions of a didactic unit, fieldnotes and the documentary analysis.

The main results show that teachers' conceptions of assessment are not part of a certain rationality, but present an amalgam of discourses that reflect their desires to assume a formative assessment, but do not correspond to the description they make of their practices, nor what is observed in the interactive phase. This conception of assessment does not include the evaluation of teaching itself, but rather as a reflection of learning.

In its conceptions, the teacher is assumed as the main actor of the assessment; hence the student participation is sporadic, more focused on the grade than on reflection. They emphasize the importance of evaluating procedures, concepts and attitudes. However, when describing their criteria, they focus on attitudes, especially behavior and active participation in the class, relegating attitudes that reflect values such as teamwork, cooperation, respect or autonomy.

In relation to their pre-interactive decisions, it was found that assessment planning is not an activity that requires an interest on the part of teachers, since previous experiences give them the security to approach future units.

Nine subcategories emerged in the evaluative discourse. The assessment of students' attitudes was positive (motivation - congratulation) and negative (censorship-call for attention), relegating the information about the own motor tasks that appear in the third (corrective) and fourth place (offering of solutions). In the last positions is located information that would allow students to internalize learning, be aware of what they are doing and develop their autonomy (argumentative, interrogative, indication of errors).

The analysis of the evaluative action (interactive phase) was consistent with the conceptions and the planning on the assessment. There was no systematic collection of information, based on specific instruments and criteria.

The thoughts of teachers in the post-interactive phase focused on possible changes in some strategies and tools. The assessment of their own assessment (metaevaluation) is scarce, which may indicate that reflection is not a constant action in the teaching staff or the skills necessary to carry it out are not available.

**Key words:** physical education, teacher thinking, teaching assessment, learning assessment, evaluative discourse, metaevaluation.



11

4.3.3.3	<i>Perfil de Pedro</i>	113
4.3.3.4	<i>Perfil de Luis</i>	114
4.3.3.5	<i>Perfil de Carlos</i>	115
4.3.3.6	<i>Perfil de María</i>	115
4.4	Estrategias para la obtención de la información	116
4.4.1	Entrevista semiestructurada	117
4.4.1.1	<i>Proceso de la entrevista</i>	120
4.4.1.2	<i>El guion</i>	121
4.4.1.3	<i>Realización y registro de las entrevistas</i>	121
4.4.1.4	<i>Transcripción de la entrevista</i>	122
4.4.2	La observación	123
4.4.2.1	<i>Proceso de la observación</i>	124
4.4.2.2	<i>Realización y registro de la observación</i>	124
4.4.2.3	<i>Instrumento de transcripción y análisis del discurso</i>	126
4.4.3	Análisis documental	127
4.5	Momentos del estudio	128
4.6	Análisis de la información	131
4.7	Tratamiento de la información	133
4.8	Criterios y estrategias de rigor	136
4.9	Aspectos éticos	138
4.10	Síntesis del capítulo	139
<b>Capítulo 5. ESCENARIOS DEL PROFESORADO PARTICIPANTE</b>		141
5.1	Identificación geográfica	143
5.2	Generalidades del contexto de Diana, Juan y Pedro	144
5.2.1	Población	144
5.2.2	Educación	145
5.2.3	El colegio	145
5.2.4	La asignatura de educación física, recreación y deporte	147
5.3	Generalidades del contexto de Carlos y Luis	148
5.3.1	Población	149
5.3.2	Educación	149
5.3.3	El colegio	150
5.3.4	La asignatura de educación física, recreación y deporte	151
5.4	Generalidades del contexto de María	152
5.4.1	Población	152
5.4.2	Educación	153
5.4.3	El colegio	154
5.4.4	La asignatura de educación física, recreación y deporte	154
5.5	Características del contexto que dificultaron la evaluación	155
<b>Capítulo 6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS</b>		159
6.1	El caso de Diana	163
6.1.1	Institucionalidad	164
6.1.2	Concepciones de evaluación	167
6.1.3	Planificación de la evaluación	172
6.1.3.1	<i>Actores – momentos</i>	172
6.1.3.2	<i>Instrumentos – contenidos</i>	173



6.1.4	Acción evaluativa	176
6.1.4.1	<i>Discurso evaluativo</i>	176
6.1.4.2	<i>Instrumentos – actores</i>	182
6.1.4.3	<i>Contenidos evaluados</i>	186
6.1.5	Reflexión sobre la evaluación	188
6.1.6	Síntesis del caso	190
6.2	El caso de Juan	192
6.2.1	Institucionalidad	193
6.2.2	Concepciones de evaluación	195
6.2.3	Planificación sobre la evaluación	201
6.2.3.1	<i>Instrumentos – contenidos</i>	202
6.2.3.2	<i>Momentos – actores</i>	203
6.2.4	Acción evaluativa	205
6.2.4.1	<i>Discurso evaluativo</i>	205
6.2.4.2	<i>Instrumentos – actores</i>	210
6.2.4.3	<i>Contenidos evaluados</i>	215
6.2.5	Reflexión sobre la evaluación	219
6.2.6	Síntesis del caso	221
6.3	El caso de Pedro	223
6.3.1	Institucionalidad	224
6.3.2	Concepciones de evaluación	226
6.3.3	Planificación sobre la evaluación	230
6.3.3.1	<i>Momentos, contenidos, actores e instrumentos</i>	230
6.3.4	Acción evaluativa	235
6.3.4.1	<i>Discurso evaluativo</i>	235
6.3.4.2	<i>Instrumentos – actores</i>	240
6.3.4.3	<i>Contenidos evaluados</i>	243
6.3.5	Reflexión sobre la evaluación	246
6.3.6	Síntesis del caso	248
6.4	El caso de Luis	251
6.4.1	Concepciones de evaluación	251
6.4.2	Planificación sobre la evaluación	257
6.4.2.1	<i>Momentos – actores</i>	257
6.4.2.2	<i>Instrumentos – contenidos</i>	258
6.4.3	Acción evaluativa	260
6.4.3.1	<i>Discurso evaluativo</i>	260
6.4.3.2	<i>Instrumentos, actores y contenidos de la evaluación</i>	266
6.4.4	Reflexión sobre la evaluación	275
6.4.5	Síntesis del caso	276
6.5	El caso de Carlos	279
6.5.1	Concepciones de evaluación	280
6.5.2	Planificación sobre la evaluación	285
6.5.2.1	<i>Momentos – actores</i>	285
6.5.2.2	<i>Contenidos – instrumentos</i>	286
6.5.3	Acción evaluativa	289
6.5.3.1	<i>Discurso evaluativo</i>	289

6.5.3.2	<i>Instrumentos – actores</i>	297
6.5.3.3	<i>Contenidos evaluados</i>	302
6.5.4	Reflexión sobre la evaluación	304
6.5.5	Síntesis del caso	305
6.6	El caso de María	308
6.6.1	Concepciones de evaluación	310
6.6.2	Planificación sobre la evaluación	316
6.6.2.1	<i>Momentos, actores, instrumentos y contenidos</i>	317
6.6.3	Acción evaluativa	320
6.6.3.1	<i>Discurso evaluativo</i>	321
6.6.3.2	<i>Actores, instrumentos y contenidos</i>	330
6.6.4	Reflexión sobre la evaluación	339
6.6.5	Síntesis del caso	342
<b>Capítulo 7. DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS</b>		<b>345</b>
7.1	Ideas de educación y educación física	347
7.2	Institucionalidad	352
7.3	Concepciones de evaluación	356
7.4	Planificación sobre la evaluación	375
7.4.1	Momentos – actores	375
7.4.2	Contenidos – instrumentos	381
7.5	Acción evaluativa	395
7.5.1	Discurso evaluativo	395
7.5.2	Instrumentos, actores y momentos	408
7.5.3	Contenidos evaluados	424
7.6	Reflexión sobre la evaluación	431
<b>Capítulo 8. CONCLUSIONES</b>		<b>437</b>
8.1	Conclusiones sobre el primer objetivo	440
8.2	Conclusiones sobre el segundo objetivo	445
8.3	Conclusiones sobre el tercer objetivo	450
8.4	Conclusiones sobre el cuarto objetivo	453
8.5	Conclusiones sobre el quinto objetivo	458
8.6	Epílogo: consideraciones en torno a la pregunta de investigación	461
<b>Capítulo 9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN</b>		<b>463</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		<b>469</b>
<b>ANEXOS</b>		<b>493</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo 2. Marco teórico-conceptual y estado del conocimiento</b>	
Figura 1. Racionalidad, currículum y educación	40
Figura 2. Algunas investigaciones sobre el pensamiento del profesor desde las cuatro áreas propuestas por Carreiro da Costa	67
Figura 3. Ejemplificación de un instrumento para orientar el análisis de las decisiones pre-interactivas.	77
Figura 4. Niveles de concreción curricular para planear la evaluación en educación física en Colombia	80
 <b>Capítulo 4. Diseño metodológico y procedimientos de análisis</b>	
Figura 5. Características de la investigación cualitativa	104
Figura 6. Definiciones de los diferentes tipos de estudio de caso.	106
Figura 7. Caracterización del profesorado participante en la investigación	109
Figura 8. Características de la entrevista en profundidad o no estructurada	119
Figura 9. Instrumento para la transcripción y el análisis del discurso evaluativo	126
Figura 10. Proceso metodológico en el estudio de caso	129
Figura 11. Subcategorías que emergieron en el análisis del discurso evaluativo del profesorado	135
Figura 12. Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad	136
 <b>Capítulo 5. Escenarios del profesorado participante</b>	
Figura 13. División político administrativa de Medellín	143
Figura 14. Localización política de la Comuna 1	144
Figura 15. Último nivel de estudio aprobado por los habitantes de la Comuna 1	146
Figura 16. Localización política Corregimiento de San Antonio de Prado	148
Figura 17. Último nivel de estudio aprobado por los habitantes del Corregimiento SAP	150
Figura 18. Localización política de la Comuna 12	152
Figura 19. Último nivel de estudio aprobado por los habitantes de la Comuna 12	153
 <b>Capítulo 6. Resultados: descripción y análisis de los casos</b>	
Figura 20. Contenidos de la unidad didáctica de Diana definidos en la planeación (PU.D.)	175
Figura 21. Planilla de seguimiento de Diana (P.D.)	182
Figura 22. Autoevaluación institucional en el cuaderno del estudiante de Diana (CE.D.)	183
Figura 23. Contenidos de la unidad didáctica de Juan definidos en la planeación (PU.J.)	203
Figura 24. Presentación de la unidad didáctica en el cuaderno del estudiante 2 de Juan (CE.2J.)	210
Figura 25. Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.1J.)	211
Figura 26. Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 3 de Juan (CE.3J.)	211
Figura 27. Autoevaluación institucional del estudiante 1 Juan (CE.1J.)	212
Figura 28. Evaluación de la enseñanza del estudiante 1 Juan (CE.1J.)	212
Figura 29. Evaluación de la enseñanza del estudiante 2 Juan (CE.2J.)	213
Figura 30. Evaluación de la enseñanza del estudiante 3 Juan (CE.3J.)	213
Figura 31. Evaluación de la enseñanza del estudiante 1 Juan (CE.1J.)	213
Figura 32. Evaluación de la enseñanza del estudiante 2 Juan (CE.2J.)	214

Figura 33. Planilla de seguimiento de Juan (P.J.)	214
Figura 34. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.1J.)	217
Figura 35. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 2 de Juan (CE.2J.)	218
Figura 36. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 3 de Juan (CE.3J.)	218
Figura 37. Contenidos de la unidad didáctica de Pedro definidos en la planeación (PU.P.).	233
Figura 38. Planilla de seguimiento de Pedro (P.P.)	240
Figura 39. Planilla de seguimiento de Luis (P.L.)	266
Figura 40. Texto de Autoevaluación del estudiante 2 de Luis (T.E.2L.)	269
Figura 41. Texto de Autoevaluación del estudiante 3 de Luis (T.E.3L.)	269
Figura 42. Texto de Autoevaluación del estudiante 15 de Luis (T.E.15L.)	269
Figura 43. Texto de coevaluación del estudiante 4 de Luis (T.E.4L.)	269
Figura 44. Texto de coevaluación del estudiante 8 de Luis (T.E.8L.)	270
Figura 45. Texto de coevaluación del estudiante 9 de Luis (T.E.9L.)	270
Figura 46. Texto de coevaluación del estudiante 12 de Luis (T.E.12L.)	270
Figura 47. Evaluación de la enseñanza del estudiante 2 de Luis (T.E.2L.)	271
Figura 48. Evaluación de la enseñanza del estudiante 8 de Luis (T.E.8L.)	271
Figura 49. Evaluación de la enseñanza del estudiante 19 de Luis (T.E.19L.)	271
Figura 50. Evaluación de la enseñanza del estudiante 3 de Luis (T.E.3L.)	271
Figura 51. Evaluación de la enseñanza del estudiante 5 de Luis (T.E.5L.)	272
Figura 52. Evaluación de la enseñanza del estudiante 17 de Luis (T.E.17L.)	272
Figura 53. Evaluación de la enseñanza del estudiante 9 de Luis (T.E.9L.)	272
Figura 54. Evaluación de la enseñanza del estudiante 11 de Luis (T.E.11L.)	272
Figura 55. Evaluación de la enseñanza del estudiante 13 de Luis (T.E.13L.)	273
Figura 56. Evaluación de la enseñanza del estudiante 14 de Luis (T.E.14L.)	273
Figura 57. Evaluación de la enseñanza del estudiante 16 de Luis (T.E.16L.)	273
Figura 58. Evaluación de la enseñanza del estudiante 13 de Luis (T.E.13L.)	273
Figura 59. Evaluación de la enseñanza del estudiante 4 de Luis (T.E.4L.)	273
Figura 60. Evaluación de la enseñanza del estudiante 8 de Luis (T.E.8L.)	273
Figura 61. Evaluación de la enseñanza del estudiante 6 de Luis (T.E.6L.)	274
Figura 62. Evaluación de la enseñanza del estudiante 1 de Luis (T.E.1L.)	274
Figura 63. Evaluación de la enseñanza del estudiante 19 de Luis (T.E.19L.)	274
Figura 64. Planilla de seguimiento de Carlos (P.C.)	297
Figura 65. Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 1 de Carlos (CE.1C.)	298
Figura 66. Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 2 de Carlos (CE.2C.)	299
Figura 67. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 2 de Carlos (CE.2C.)	300
Figura 68. Reflexión sobre los aprendizajes del estudiantado en la agenda pedagógica de Carlos (AP.C.)	303
Figura 69. Autoevaluación de la enseñanza en la agenda pedagógica de Carlos (AP.C.)	305
Figura 70. Planillas de seguimiento de María utilizadas en unidades anteriores (P.M.)	319
Figura 71. Ficha del estudiante 1 de María (F.E.1M.)	335
Figura 72. Ficha del estudiante 2 de María (F.E.2M.)	335
Figura 73. Ficha del estudiante 3 de María (F.E.3M.)	336
Figura 74. Planilla de seguimiento de María (P.M.)	336
Figura 75. Calificaciones en la planilla de seguimiento de María (P.M.)	339
 <b>Capítulo 7. Discusión, análisis e interpretación de casos cruzados</b>	
Figura 76. Formato planeación unidad didáctica del colegio de Diana, Juan y Pedro.	382
Figura 77. Contenidos de la unidad didáctica de Juan definidos en la planeación (PU.J.)	383

Figura 78. Contenidos de la unidad didáctica de Pedro definidos en la planeación (PU.P.)	383
Figura 79. Contenidos de la unidad didáctica de Diana definidos en la planeación (PU.D.)	384
Figura 80. Planilla de seguimiento de Pedro (P.P.)	390
Figura 81. Planilla de seguimiento de Carlos (P.C.)	391
Figura 82. Contenidos conceptuales en unidades anteriores del estudiante 1 de Carlos (CE.1C.)	391
Figura 83. Contenidos conceptuales en unidades anteriores del estudiante de Diana (CE.D.)	392
Figura 84. Contenidos conceptuales en unidades anteriores del estudiante 1 de Juan (CE.1J.)	392
Figura 85. Planilla de seguimiento de María (P.M.)	409
Figura 86. Planilla de seguimiento de Luis (P.L.)	409
Figura 87. Planilla de seguimiento de Diana (P.D.)	410
Figura 88. Planilla de seguimiento de Carlos (P.C.)	410
Figura 89. Autoevaluación institucional del estudiante 1 Juan (CE.1J.)	414
Figura 90. Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 1 de Carlos (CE.1C.)	416
Figura 91. Cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.1J.)	418
Figura 92. Evaluación de la enseñanza del estudiante 3 Juan (CE.3J.)	418
Figura 93. Evaluación de la enseñanza del estudiante 5 de Luis (T.E.5L.)	419
Figura 94. Texto de coevaluación del estudiante 2 de Luis (T.E.2L.)	421
Figura 95. Ficha del estudiante 1 de María (F.E.1M.)	423
Figura 96. Calificaciones en la planilla de seguimiento de María (P.M.)	429



## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Capítulo 5. Escenarios del profesorado participante</b>	
Tabla 1. Número de personas según grupo de edad en la Comuna 1	145
Tabla 2. Número de personas según grupo de edad en el Corregimiento de San Antonio de Prado	149
Tabla 3. Número de personas según grupo de edad en la Comuna 12	152
<b>Capítulo 6. Resultados: descripción y análisis de los casos</b>	
Tabla 4. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Diana en la UD observada	176
Tabla 5. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Juan en la UD observada	205
Tabla 6. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Pedro en la UD observada	235
Tabla 7. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Luis en la UD observada	260
Tabla 8. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Carlos en la UD observada	289
Tabla 9. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de María en la UD observada	321
<b>Capítulo 7. Discusión, análisis e interpretación de casos cruzados</b>	
Tabla 10. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso del profesorado en la UD observada	395





## ÍNDICE DE CÓDIGOS

SIEE: Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PA: Plan de Área

E.1.D.: Entrevista uno de Diana

E.2.D.: Entrevista dos de Diana

E.2.D.: Entrevista tres de Diana

E.1.J.: Entrevista uno de Juan

E.2.J.: Entrevista dos de Juan

E.3.J.: Entrevista tres de Juan

E.1.P.: Entrevista uno de Pedro

E.2.P.: Entrevista dos de Pedro

E.3.P.: Entrevista tres de Pedro

E.1.L.: Entrevista uno de Luis

E.2.L.: Entrevista dos de Luis

E.3.L.: Entrevista tres de Luis

E.1.C.: Entrevista uno de Carlos

E.2.C.: Entrevista dos de Carlos

E.3.C.: Entrevista tres de Carlos

E.1.M.: Entrevista uno de María

E.2.M.: Entrevista dos de María

E.3.M.: Entrevista uno de María

DC.D.: Diarios sobre las clases observadas de Diana

DC.J.: Diarios sobre las clases observadas de Juan

DC.P.: Diarios sobre las clases observadas de Pedro

C.1.D.: Clase uno de Diana (C.2.D., C.3.D., C.6.D., C.7.D., C.10.D., C.13.D.)

C.1.J.: Clase uno de Juan (C.2.J., C.5.J., C.6.J., C.7.J., C.9.J., C.10.J.)

C.1.P.: Clase uno de Pedro (C.2.P., C.3.D., C.5.P., C.6.P., C.11.P.)

C.2.L.: Clase dos de Luis (C.3.L., C.5.L., C.6.L., C.8.L., C.9.L., C.10.L.)

C.2.C.: Clase dos de Carlos (C.3.C., C.5.C., C.6.C., C.8.C., C.9.C., C.10.C.)

C.2.M.: Clase dos de María (C.3.M., C.4.M., C.8.M., C.9.M., C.10.M.)

P.D.: Planilla de seguimiento de Diana

P.P.: Planilla de seguimiento de Pedro

## Índice

P.L.: Planilla de seguimiento de Luis

P.C.: Planilla de seguimiento de Carlos

P.M.: Planilla de seguimiento de María.

CI.D.: Carpeta institucional Diana

CI.J.: Carpeta institucional Juan

CI.P.: Carpeta institucional Pedro

PU.D.: Planeación de la unidad didáctica de Diana

PU.J.: Planeación de la unidad didáctica de Juan

PU.P.: Planeación de la unidad didáctica de Pedro

AP.C: Agenda pedagógica de Carlos.

CE.D.: Cuaderno del estudiante de Diana.

CE.1J.: Cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.2J., CE.3J.)

T.E.1L.: Texto del estudiante 1 de Luis (T.E.2L., T.E.3L., T.E.4L., T.E.5L., T.E.6L., T.E.7L., T.E.8L., T.E.9L., T.E.10L., T.E.11L., T.E.12L., T.E.13L., T.E.14L., T.E.15L., T.E.16L., T.E.17L., T.E.18L., T.E.19L.)

CE.1C.: Cuaderno del estudiante 1 de Carlos (CE.2C)

F.E.1M.: Fichas estudiante 1 de María (F.E.2M., F.E.3M., F.E.4M.)

# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

La enseñanza es un proceso complejo y multidimensional (Hall & Smith, 2006), de ahí que sea uno de los principales temas de investigación en la educación, con miras a comprender los diversos factores que intervienen en ella y descubrir nuevas maneras de fortalecerla y mejorarla. En esta vía se inscribe nuestra investigación, donde la relación pensamiento del profesor-evaluación se aborda como una categoría que brinda información valiosa en la búsqueda de mejorar los procesos evaluativos en la enseñanza de la educación física.

La evaluación, asumida por diversos autores como uno de los temas más complejos de la educación (Cabezas, González, & Carpintero, 2009; Cerda, 2000; Salinas, 2002; Santos, 2003), presenta, en esta misma complejidad, una oportunidad para investigarla, conocerla y descubrirla, con miras a encontrar mejores prácticas que la fortalezcan y, por ende, aporten a una enseñanza de calidad.

En la actualidad, la evaluación ha cobrado mayor relevancia por su función social en el modelo económico vigente, de ahí que sea uno de los elementos educativos que más atención acapara de la sociedad por las funciones que le han atribuido para medir, clasificar y estandarizar el conocimiento y a las personas que interactúan en el sistema educativo. Sin embargo, desde una mirada pedagógica, la evaluación no sólo cumple con una función acreditativa, sino formativa, como una fuente de aprendizaje para los actores educativos.

Desde esta perspectiva, son múltiples los estudios y avances teóricos que apuestan al valor de la evaluación desde un enfoque crítico y reflexivo, que permita la participación activa del estudiantado y el profesorado y cuestione prácticas tradicionales escasamente formativas. En esta medida, esta investigación se configura como un aporte a esta visión para ampliar el espectro de investigación sobre un campo tan denso como la evaluación educativa.

Específicamente, la investigación se centró en descubrir qué piensa y cómo actúa un grupo de profesores y profesoras de educación física de la educación básica y media sobre la evaluación, a partir del análisis de las tres fases de la enseñanza (pre-interactiva, interactiva y post-interactiva). El proceso de planificación, acción y reflexión obliga al docente a recurrir a sus conocimientos teóricos, pero a la vez, evidencia su lectura del contexto donde se desarrolla la clase, es así, como no sólo entra en juego el saber, sino también las creencias e ideas que tenga el docente sobre el estudiantado, el contenido, la educación y la educación física.

Estas creencias y pensamientos del profesorado están permeados por las condiciones sociales, políticas y culturales, y a la vez, reflejan la formación y la experiencia adquirida en el ejercicio de su profesión, por lo tanto, el acercamiento de esta investigación a un contexto específico, pretende generar un nuevo conocimiento que permita fortalecer y ampliar el campo de estudio.

Asimismo, los resultados de esta investigación permitieron un acercamiento a las concepciones y la acción evaluativa del profesorado, ofreciendo a los participantes la oportunidad de conocer cómo son sus prácticas evaluativas y qué aspectos son necesarios reconsiderar en la búsqueda de mejorar cada día la función educativa. En ese sentido, esta investigación trataba no sólo de mejorar un conocimiento sobre una parte de la realidad educativa sino también perseguía, y entendemos que modestamente se ha conseguido, que los propios protagonistas, los docentes, reflexionaran y analizaran sus propias prácticas.

En relación a los aspectos más formales del proyecto, la tesis está estructurada en una introducción y nueve capítulos, además de las referencias bibliográficas y los diferentes anexos en los que se incluye información que complementa a la contenida en los propios capítulos.

El primer capítulo, que sigue a esta introducción, presenta el objeto de estudio. En él se concreta el centro de atención de la investigación, que, en líneas generales, trató de abordar la relación pensamiento del profesor- evaluación desde las tres fases de la enseñanza, como un campo de conocimiento que ha sido poco explorado y que puede aportar elementos teóricos y prácticos que favorecen la calidad de la enseñanza en educación física. El capítulo presenta los diferentes elementos claves que han sido explorados para tratar de dar respuestas al interrogante que orienta nuestra investigación: ¿Cuál es el pensamiento y la acción evaluativa del profesorado de educación física, de la educación básica secundaria y media de la ciudad de Medellín?

El segundo capítulo recoge el marco teórico alrededor de las categorías que permitieron comprender mejor el sentido del estudio y el estado actual de la discusión. Para iniciar, se abordan los conceptos de educación y educación física como estructuras conceptuales más amplias que llevan implícita una idea o práctica de evaluación. A continuación, se presenta la relación entre los modelos de investigación de la enseñanza y su vínculo con las generaciones por las que ha pasado la evaluación, haciendo énfasis en la línea de investigación de pensamiento del profesor, para descubrir desde la teoría y las investigaciones, la relación pensamiento del profesor - evaluación. Finalmente se abordan las tres fases de la enseñanza y cómo se vincula la evaluación a cada una de ellas.

El tercer capítulo presenta los objetivos que guiaron la investigación. En torno a la formulación de un objetivo general, diseccionado posteriormente en varios objetivos específicos, con su correspondiente explicación, en este capítulo se estructuran diversos interrogantes que fueron apuntados en el capítulo referido al objeto de estudio.

El cuarto capítulo expone la metodología utilizada, presentando los participantes, las técnicas de recolección de información, el análisis de la información y los aspectos éticos. En este apartado se presentan los elementos teóricos en los cuales se soportaron las decisiones para cada paso de la investigación.

En el quinto capítulo se presentan los escenarios en que se desenvuelve el profesorado desde las generalidades de su población y algunas características de las instituciones educativas. Esta información permite ampliar la mirada sobre las condiciones sociales y educativas del estudiantado. Entendemos que todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación como parte consustancial del mismo, debe ser analizado en el contexto en el que se desarrolla, con el objeto de comprender mejor el análisis de la situación estudiada.

El capítulo sexto aborda el análisis de las concepciones y la acción evaluativa de cada docente participante, tal como lo sugieren los lineamientos teóricos del estudio de caso múltiple.

En el séptimo capítulo se realiza la discusión y el análisis de los casos cruzados, allí se ponen en escena los hallazgos con los referentes conceptuales y las investigaciones abordadas en el marco teórico. La estructura de este capítulo sigue la secuencia de los objetivos propuestos iniciando con la identificación de las concepciones sobre educación, educación física, evaluación y los elementos que la constituyen, para continuar con el impacto de la institucionalidad en la evaluación y finalizar con el papel de la evaluación en cada una de las fases de la enseñanza.

El octavo capítulo recoge las conclusiones de la tesis, las cuales están estructuradas a partir de los objetivos que teníamos planteados. El noveno capítulo recoge una autocrítica al trabajo realizado, así como algunas líneas de investigación futuras o preguntas que pueden seguir

alimentando la discusión. De igual manera, se presentan algunas sugerencias para la formación inicial y permanente del profesorado que surgen de esta investigación.

El texto finaliza con las referencias bibliográficas que han sido fundamentales para la elaboración y comprensión del marco teórico-conceptual y de antecedentes, para el propio diseño y concreción del objeto de estudio, así como para el conjunto de capítulos que integran esta tesis.

Por último, conforman una parte sustancial de esta tesis los correspondientes anexos. Los anexos recogen toda la información que ha sido analizada con cada una de las estrategias utilizadas, la cual ha permitido la elaboración de los capítulos dedicados a los resultados, conclusiones y prospectiva de la investigación. Dada la gran extensión de estos anexos se presentan en un CD que acompaña a este documento.





## **Capítulo 1. OBJETO DE ESTUDIO: RELEVANCIA Y MOTIVACIÓN**



## CAPÍTULO 1. OBJETO ESTUDIO: RELEVANCIA Y MOTIVACIÓN

*"Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación,  
el saber dudar a tiempo".  
Aristóteles*

Han sido diversas las preguntas que se han formulado los investigadores alrededor del pensamiento y la acción del profesorado. Sin embargo, hasta ahora ha sido poco explorada la relación pensamiento – evaluación, como un vínculo que puede determinar las prácticas evaluativas del profesorado de educación física y favorecer la reflexión sobre la cotidianidad de las aulas.

El propósito de este capítulo, es presentar el objeto de estudio que orientó el desarrollo de la tesis y los motivos que me llevaron a enfocarme en él.

### 1.1 Objeto de estudio

En mi opinión, embarcarse en un proyecto tan importante como la construcción de una tesis debe surgir de una motivación intrínseca, que constantemente estimule e incite a continuar en el largo trayecto que esta construcción implica. Los momentos de satisfacción en su construcción, al igual que las situaciones complejas, requieren de una fuerza permanente que permita avanzar hacia los objetivos propuestos.

En este sentido, mi experiencia como profesora universitaria fue la motivación inicial que me llevó a elegir el tema evaluativo. Una vez iniciado este camino, los hallazgos y las nuevas preguntas que van surgiendo en el estudio, se convierten en un motor que sigue impulsando la conclusión de la investigación.

Al mismo tiempo, mi desempeño en la formación de futuros licenciados de educación física ha permitido acercarme a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, no sólo como una actividad propia de mi labor docente, sino como un centro de interés investigativo, que me ha convocado en varios momentos, especialmente en la investigación de mi maestría<sup>1</sup> en Colombia y el trabajo de fin de Máster en la Universidad Autónoma de Madrid (Madrid)<sup>2</sup>.

Desde mi punto de vista, la evaluación es un tema álgido en la educación, porque en ella confluyen múltiples miradas, funciones y concepciones. Algunos autores han llegado a considerarla como el aspecto más complejo de la educación (Cabezas et al., 2009; Cerda, 2000; Rosales, 2000; Salinas, 2002; Santos, 2003) y no se han equivocado.

Los resultados cuantificables de la evaluación atraen bastante la atención del sistema económico actual, debido a las funciones acreditativas que le han atribuido, las cuales, desbordan el papel formativo que ella tiene. Pero lo más complejo, desde mi perspectiva, es que la evaluación es una actividad humana, y como tal, la subjetividad del maestro o maestra, se refleja en cada acción o palabra, dejando en evidencia sus pensamientos y esencia. En consecuencia, el concepto que

---

<sup>1</sup> La educación superior colombiana incluye tres niveles: Especialización, maestría y doctorado. La maestría fue en Educación y Desarrollo Humano. Trabajo de investigación: La evaluación como mecanismo de reflexión y transformación del pensamiento y las prácticas educativas del docente. Interpretación a partir de un grupo de profesores de la facultad de odontología de la Universidad de Antioquia.

<sup>2</sup> Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de Educación Física. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en innovación, evaluación y calidad de la educación física. Universidad Autónoma de Madrid

tenga el profesorado de conocimiento, enseñanza, educación, aprendizaje, estudiante, profesor, etc., puede influir en su manera de evaluar. Como lo dice Brown (2002), la relación entre el pensamiento y la acción, deja en evidencia la necesidad de profundizar en los esquemas de pensamiento que orientan las prácticas.

Surge así, otra categoría fundamental para esta investigación: El pensamiento del profesor. En el ámbito internacional, se ha consolidado una línea de investigación que explora las relaciones que existen entre lo que piensa el profesorado y lo que hacen en el aula (Ayvazo & Ward, 2011; Azis, 2012; Carreiro da Costa, 2004; Clark & Peterson, 1990; Correa & Martínez, 2006; Fernández, 2007; Henrique, 2004; Januário, 1992; Pradas, 2010; Shulman, 1989; Tristán, 2010). Así, las concepciones epistemológicas, metodológicas e ideológicas, vienen revisándose intentando dar cuenta de las relaciones que se establecen entre el pensamiento y la acción docente, en aras de proponer alternativas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

Como lo sugiere Carreiro da Costa (2004), estudiar el pensamiento del profesor, genera información que le permitirá al profesorado reflexionar sobre su actuación y “pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional” (p. 56).

En esta línea, Shulman (1989) plantea que “investigamos en determinado campo para entenderlo, para informarnos mejor sobre él, y quizá para aprender a actuar con precisión” (p. 9). En el caso de las investigaciones sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, se han centrado en definir instrumentos y estrategias que permitan llevar a la práctica los postulados de la racionalidad práctica, con grandes aportes y avances en estos aspectos (Benevides & Santos, 2004; Conte & Moreno, 2000; Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Hein, Vieira, & Mendes, 2007; López, Barba, & González, 2005; Navarro & Jiménez, 2012; Ureña, Ureña, Velandrino, & Alarcón, 2006). Sin embargo, la relación pensamiento del profesor de educación física-evaluación, es un campo de estudio reciente y limitado.

Algunas investigaciones se han preguntado por los procesos de pensamiento del profesorado cuando se cede la responsabilidad de la evaluación al estudiantado, y a qué dilemas se enfrenta el profesor ante esta cesión de responsabilidad (Moreno, Vera, & Cervelló, 2006; Vera, 2007, 2010; Vera & Moreno, 2007). Otros estudios, han indagado por las concepciones de evaluación del profesorado y cómo describen sus prácticas evaluativas (Chaverra, 2012; Foglia, 2014; Guío, 2012). Ahora bien, de estas investigaciones surgen nuevas preguntas que invitan a profundizar en el tema, donde se logre conectar aquello que el profesor piensa sobre la evaluación, con sus prácticas y cómo estas prácticas, reconfiguran sus pensamientos.

Ahondar en esta relación, puede suponer un avance en el conocimiento teórico y/o práctico sobre la calidad de la enseñanza en educación física, específicamente desde las prácticas evaluativas. Entendida la calidad, en los términos de Velázquez et al. (2007), como una intervención docente que:

“... fomente la autonomía, el sentido crítico y participativo, la claridad intelectual, el bienestar personal, la responsabilidad, y el gusto por el saber y por el saber hacer, promoviendo, por tanto, la adquisición y el desarrollo de aquellos conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y capacidades que hacen posible a su vez el desarrollo personal y social del alumnado, de manera coherente con los requerimientos y necesidades de las sociedades democráticas” (p. 451).

En esta línea, Penney, Brooker, Hay y Gillespie (2009), afirman que para lograr una educación física de calidad, se requiere indagar por tres elementos estrechamente ligados: el currículo, la pedagogía y la evaluación, cada uno con sus múltiples miradas y perspectivas. Esta

investigación, asume la evaluación, como un medio que permite conocer cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, emitir un juicio y tomar las decisiones pertinentes que conlleven a mejorar los aprendizajes del estudiantado y el profesorado. En consecuencia, aporta elementos que pueden conllevar a una educación física de calidad.

En concreto, el objeto de esta tesis, se centra en conocer el pensamiento y las acciones del profesorado sobre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, en el contexto real, donde se analiza el profesorado en su cotidianidad, para así, descubrir las interacciones que puedan presentarse entre el pensamiento y la acción evaluativa, comprender el porqué de las acciones que llevan a cabo, conocer sus argumentos, identificar la influencia del contexto educativo, identificar posibles acciones de mejora, aportar a la formación del futuro profesorado, generar más preguntas de investigación, y en definitiva, contribuir a mejorar la enseñanza de la educación física.

Según Hall y Smith (2006), las investigaciones que deseen abordar el pensamiento del profesor deberían abarcar el proceso de planificación, acción y reflexión de manera integral, ya que los límites entre estos procesos son borrosos y dependientes entre sí en la práctica.

En efecto, nuestra investigación determinó comprender las concepciones y la acción evaluativa del profesorado desde las tres fases de la enseñanza propuestas inicialmente por Jackson (1968, traducido al castellano en 1992) y que Hernández y López (2004) denominan pre-interactiva, interactiva y post-interactiva. Es decir, qué piensa el profesorado sobre la evaluación y los elementos que la constituyen, cómo toman las decisiones antes de iniciar una unidad didáctica, cómo llevan a cabo el proceso evaluativo en la acción, y si es posible, identificar reflexiones cuando finaliza la unidad.

En este sentido, la búsqueda de esta investigación gira alrededor de varios elementos:

- a) Interpretar las concepciones del profesorado respecto a: La educación, la educación física, la evaluación y los elementos que la componen (actores, momentos, instrumentos y contenidos).
- b) Conocer las decisiones pre-interactivas sobre la evaluación al iniciar una unidad didáctica: Cómo planifica la evaluación, qué criterios evaluativos define, qué estrategias utilizará, en qué momentos se realizará la evaluación, cómo será la participación del estudiantado.
- c) Interpretar el discurso evaluativo del profesorado durante la fase interactiva: Cómo lleva a cabo la evaluación desde el discurso, qué evalúa a través de su discurso, cómo promueve el aprendizaje desde la palabra, qué calidad de información presenta.
- d) Analizar la acción evaluativa del profesorado: Cómo se desarrolla la evaluación clase a clase, qué estrategias utiliza, cómo participa el estudiantado, cómo califica, en qué momento de la unidad didáctica se evalúa, qué relaciones se establecen entre lo planificado con lo realizado.
- e) Analizar la fase post-interactiva: Qué piensa el profesorado de la evaluación realizada, qué cuestionamientos surgen de su propio desempeño, cómo proyecta su evaluación en unidades futuras, cómo evalúa su propia evaluación.

Por otro lado, en el escenario local, la evaluación en educación física no ha sido una preocupación investigativa. El estado del arte sobre la investigación educativa en Antioquia hasta el año 2009, muestra que la evaluación no se concibe como objeto de estudio, ni siquiera de manera adyacente a otros interrogantes (Castro, Martínez, & Chaverra, 2012). De ahí, la importancia de

emprender investigaciones que permitan acercarse a las realidades de las instituciones educativas de la ciudad y brindar información a las universidades formadoras del futuro profesorado.

Por todo lo anterior, la pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Cuál es el pensamiento y la acción evaluativa del profesorado de educación física, de la educación básica secundaria y media<sup>3</sup> de la ciudad de Medellín?

---

<sup>3</sup> La educación formal en Colombia se organiza en tres niveles: a) El preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio. b) La educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados. c) La educación media con una duración de dos grados (y culmina con el título de bachiller).

## **Capítulo 2. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

	<b>Pág.</b>
2.1 La educación y la educación física como referentes de las prácticas evaluativas	37
2.2 La investigación sobre la enseñanza y racionalidades de la evaluación	40
2.2.1 La evaluación como producto visible del aprendizaje, un reflejo del modelo proceso-producto en investigación de la enseñanza	42
2.2.2 El modelo ecológico y su vínculo con la evaluación formativa	47
2.2.3 Modelos mediacionales, el pensamiento del profesor como objeto de estudio	56
2.2.4 Pensamiento del profesor	57
2.2.4.1 <i>Pensamiento del profesor sobre evaluación</i>	68
2.3 El proceso de enseñanza y su vínculo con la evaluación	73
2.3.1 Fase pre-interactiva: planificación sobre la evaluación	74
2.3.1.1 <i>Planificar la evaluación en educación física en el contexto                     colombiano</i>	78
2.3.1.2 <i>El papel de los contenidos en la planificación de la evaluación</i>	81
2.3.2 Fase interactiva: la acción evaluativa	84
2.3.2.1 <i>El discurso evaluativo del profesorado</i>	86
2.3.3 Fase post-interactiva: reflexión sobre la acción	91
2.4 Incidencia de la institucionalidad en la evaluación	93



## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO

*"Lo que pensamos determina lo que somos y lo que hacemos, y, recíprocamente, lo que hacemos y lo que somos determina lo que pensamos".*  
Aldous Huxley (1894-1963).

En el desarrollo de este capítulo, se abordan las grandes categorías que configuran el marco teórico-conceptual en que se desarrolla nuestra investigación. Por un lado, se presenta una relación entre los modelos de investigación de la enseñanza y su vínculo con las generaciones por las que ha pasado la evaluación. Especialmente se hace énfasis en el modelo mediacional centrado en el profesor desde la línea de investigación pensamiento del profesor; para finalizar con la teoría e investigaciones que se han realizado alrededor de la relación pensamiento del profesor - evaluación.

En este apartado también se abordan las tres fases de la enseñanza propuestas por Jackson (1968 traducido al castellano en 1992), y cómo se hace presente la evaluación en cada una de ellas.

Finalmente se expone la institucionalidad, como una categoría que emerge de la información obtenida en la investigación y que apoya el análisis al resaltar la importancia del contexto en que se presentan las prácticas evaluativas.

En cada apartado se enlaza la fundamentación teórica con los antecedentes, buscando conocer el estado de objeto de estudio desde las aportaciones que diferentes autores han realizado sobre la evaluación en educación física.

### 2.1 La educación y la educación física como referentes de las prácticas evaluativas

La educación como una construcción cultural, pretende que los sujetos sean capaces de desarrollar todas sus potencialidades, y a la vez, transformar la cultura que integran (Álvarez & González, 2003). En palabras de Carr (1990), la educación

Es una actividad intencional conscientemente realizada, que solamente puede ser entendida por referencia a la estructura de pensamiento, en términos de lo cual, sus practicantes dan sentido a lo que están haciendo y a lo que están tratando de realizar (p. 46).

Como lo plantea Kemmis (1988), la educación se desarrolla en un terreno práctico, construido socialmente y conformado a través de la historia, así esta práctica esté anclada a una visión filosófica y teleológica. Por lo tanto, la educación no puede ser una simple transmisión de conocimientos sino, que "se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad" (Savater, 1991, p. 145).

En la actualidad, persisten diferentes concepciones sobre la educación que están ligadas a las ideas de currículo y enseñanza. Estas formas de entender la educación, se diferencian principalmente por las finalidades que persiguen y los métodos que emplean. Como ejemplo se pueden mencionar dos grandes grupos, por un lado, se encuentra una idea de educación anclada a un modelo técnico del currículo (Hernández, 2004) o programación por objetivos (Gimeno, 1985; López, Monjas, & Pérez, 2003), denominada educación "bancaria" (Freire, 2005).

Por otra parte, está la noción de educación vinculada a un currículo coherente con la teoría práctica y crítica (Hernández, 2004; López et al., 2003; Stenhouse, 1984) que Freire (2005) denomina problematizadora.

La educación desde el modelo técnico o positivista, tiene como objetivo principal la transmisión y almacenamiento de datos e información; se parte de la idea que el profesor es quien tiene el conocimiento y el estudiante es el que no sabe, por lo tanto, el profesorado tiene la obligación de enseñarle al estudiantado todo cuanto él y la escuela consideran que debe aprender. El papel del estudiantado es el de memorizar y repetir las respuestas, así, el profesor es un simple ejecutor de un programa ya establecido por expertos (Freire, 2005; Hernández, 2004).

En el modelo curricular técnico, se asume la educación como un medio para el logro de los fines conductuales en el estudiantado, claramente definidos en el currículo (Hernández, 2004). Esta educación se vale de los contenidos para lograr los objetivos propuestos. Se vigila la docencia asegurando que se “enseñen” los contenidos programados y que el profesor sea “exigente” al evaluar la capacidad del estudiantado para repetir y utilizar el conocimiento adquirido (Eisner, 2008; Gimeno, 1985). Los objetivos propuestos permiten controlar lo que aprende una persona y predecir lo que se espera de él como estudiante (Álvarez, 2001).

Esta visión de la educación pretende reproducir una sociedad de clases, donde los beneficios y sufrimientos se comparten muy desigualmente entre toda la sociedad (Bigelow, 1990). Según Fernández-Balboa (1993b), los conceptos sociales ocultos en los modelos curriculares tradicionales, refuerzan la idea hegemónica de los intereses de los grupos privilegiados. Gimeno (1985), refuerza esta idea cuando afirma, que este tipo de educación favorece la reproducción y reduce las posibilidades de convertirse en un proyecto educativo liberador, que dinamice el progreso individual y social.

La educación “bancaria” y el currículo técnico, hacen parte de lo que López (1999; 2003) denomina racionalidad técnica, allí la medición, la “objetividad”, la fiabilidad y la cuantificación son los principios más importantes para conocer lo que ocurre en el aula.

La educación física no ha sido ajena a esta racionalidad, sus objetivos, metodología y evaluación se han visto influenciadas por el discurso técnico (Tinning, 1996). Este tipo de educación física ligada a la racionalidad técnica, suele acercarse al modelo físico-deportivo de rendimiento y a una concepción curricular por objetivos (Devís, 2000; López & Gea, 2010; López et al., 2003; Tinning, 1996).

Como lo plantean López y Gea (2010), las principales finalidades de la educación física en esta racionalidad técnica, son el desarrollo de la condición física y la habilidad motriz, por tanto, “los contenidos más trabajados son: la condición física y las habilidades deportivas, habitualmente aplicando sistemas de entrenamiento deportivo” (p. 247).

Dice Hernández (2004) que la configuración de una educación física basada en un modelo técnico del currículo, condiciona la inclusión de otros propósitos importantes como son los valores de cooperación, igualdad y solidaridad, que pueden ser parte del desarrollo curricular del área. Añade, que este modelo centrado en el desarrollo de capacidades físicas, también ha construido una imagen mecanicista del cuerpo, en el cual sobresale el desarrollo de la condición física orientada al desarrollo físico como fin en sí mismo. “Podemos decir, entonces, que la Educación Física se reduciría a un mero adiestramiento y siempre en conexión con logros cuantificables” (Devís, 2000, p. 31).

La práctica de la educación física en la enseñanza secundaria, refleja la prevalencia de un currículo tradicional y hegemónico, orientado considerablemente por el deporte competitivo (Kirk, 2001; Tinning, 1996), la actividad física y la condición física, dando privilegio a las técnicas deportivas, capacidades físicas (López & Gea, 2010), y en especial a los deportes de equipo.

Como alternativa a este modelo tradicional, se encuentran propuestas que cuestionan el

paradigma dominante y presentan al profesorado opciones teóricas y prácticas (Castejón, Giménez, Jiménez, & López, 2013; Fernández-Balboa, 1993a, 1993b, López et al., 2005, 2003; Moreno, 2007; Pascual, 2002).

Es desde el modelo de la teoría práctica y crítica del currículo, que se asume una educación problematizadora, una educación asumida como un proceso abierto y flexible, el cual pretende un equilibrio entre el desarrollo personal y el social (Hernández, 2004). Desde esta perspectiva, se concibe la educación “como práctica social, y no exclusivamente individual y cognitiva, cuyos fines principales son la autonomía del individuo y su libertad” (López et al., 2003, p. 50).

Esta visión de educación, resalta la necesidad de volver la mirada al ser humano, como centro y finalidad de la acción educativa, en palabras de Morín (1999) “la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (p. 29), y lo humano asumido como la condición del ser que prevalece sobre la técnica, la cognición, la ambición y el poder.

Esta tendencia humanista tiene como función el papel transformador de la cultura a partir de la formación de hombres y mujeres con competencias y habilidades para aprender a aprender, aprender haciendo, tomar decisiones, actuar adecuadamente ante el conflicto, adaptarse al cambio permanente y asumir liderazgo para la construcción de una nueva sociedad. Desde esta visión de educación, “quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento” (Álvarez, 2001, p. 30).

La educación desde esta perspectiva crítica y práctica, tiene un interés emancipatorio y liberador de los grupos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia o explotación (Freire, 2005). En este escenario, la educación y la educación física, deben estar estrechamente relacionadas con la construcción de espacios democráticos, de diálogo y participación, que promuevan la formación integral del ser humano.

La educación física para que sea realmente educativa, debe cultivar las potencialidades del estudiantado física, mental, social y políticamente, y responder a las necesidades y características que el estudiantado requiere mediante alternativas que afirmen su vida y puedan contribuir de forma positiva a la sociedad (Fernández-Balboa, 1999). Es decir, la educación física debe convertirse en un área integradora que trascienda la búsqueda de objetivos exclusivos hacia el desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas, para potenciar otras capacidades humanas que aporten a la búsqueda de una mejor calidad de vida y al desarrollo humano individual y colectivo (Chaverra, 2009).

Como lo señala la Declaración de Berlín de 2013, la educación física “es un punto de partida esencial para que los niños aprendan competencias para la vida” (UNESCO, 2013, p. 13). En este sentido, en una educación física desde la perspectiva crítica, el estudiantado debe ser el principal agente en la construcción del conocimiento, donde se utilicen las experiencias previas para reconstruir y reorganizar los saberes. Las relaciones entre el profesorado y el estudiantado debe basarse en valores esenciales como la libertad, la crítica y la ética (Fernández-Balboa, 1999; Gómez & Prat, 2009; López, 2012).

Asimismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede limitarse al qué y cómo enseñar, sino que debe reflexionar y preocuparse por el por qué y para qué del proceso pedagógico, porque es de esta forma que se podrá potenciar las capacidades morales, éticas y políticas del estudiantado (Fernández-Balboa, 2004).

La educación física desde un enfoque práctico y crítico del currículo, debe ofrecer una visión diferente acerca de la salud, el deporte y el tiempo libre, promoviendo el desarrollo de conocimientos

y capacidades, propiciando la reflexión de los modelos hegemónicos de cada uno de estos conceptos, y así lograr una mejor calidad de vida individual y colectiva (Hernández, 2004). Asimismo, debe ser una experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva orientada a una Educación Física de Calidad en la perspectiva propuesta por la UNESCO (2015).

Las maneras de asumir la educación y la educación física, influyen en las prácticas evaluativas realizadas por el profesorado, de ahí la importancia de que el maestro conozca de forma explícita la concepción, racionalidad o paradigma pedagógico, con lo cual diseña y orienta su enseñanza (López et al., 2003), ya que es muy probable que lo que está realizando, sea la reproducción de un modelo pedagógico tradicional, mezclando también elementos importantes de formación, pero sin una intención y concientización de lo que se hace (Carr, 1990).

Centrar la mirada en la evaluación, implica también reconocer que esta hace parte de estructuras conceptuales más amplias, y por tanto, su práctica, puede ser un reflejo de la idea de educación física, educación y currículo en que se apoya el maestro. Esta relación de interdependencia, es presentada por López (2000) bajo el concepto de Racionalidad Curricular, y la expone gráficamente para una mejor comprensión.

<b>RACIONALIDAD CURRICULAR TÉCNICA</b>	<b>RACIONALIDAD CURRICULAR PRÁCTICA</b>
RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Centrada en los medios	RACIONALIDAD ÉTICA Centra en los valores
PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS	CURRICULUM COMO PROYECTO Y PROCESO
CURRICULUM TÉCNICO Y EVALUACIÓN: La evaluación como medición, control, calificación y poder.	CURRICULUM PRÁCTICO Y EVALUACIÓN: Evaluación como diálogo, comprensión y mejora

**Figura 1.** Racionalidad, currículo y educación. (López, 2000, p. 18).

Asumir una postura frente a cierta racionalidad curricular, debe suponer para el profesorado tomar una posición respecto a la evaluación. Si se enmarca en una racionalidad instrumental, sus prácticas evaluativas estarán más orientadas hacia la medición y el control, si por el contrario se basa en una racionalidad práctica o ética, la evaluación estará más direccionada hacia el diálogo y la comprensión. Si bien la coexistencia de estos dos paradigmas constituyen las prácticas evaluativas en educación física (Díaz, 2005), es importante que el profesorado comprenda los orígenes y objetivos que cada una persigue.

En consecuencia, es importante indagar el pensamiento del profesorado sobre la evaluación, y desde allí intentar comprender el porqué de sus prácticas.

A continuación, se aborda con mayor profundidad la relación pensamiento del profesor y evaluación, partiendo de los modelos que han guiado la investigación de la enseñanza.

## **2.2 La investigación sobre la enseñanza y racionalidades de la evaluación**

La enseñanza es uno de los temas principales de reflexión sobre la educación, por esta razón las investigaciones pretenden comprender los diversos factores que intervienen en ella y descubrir nuevas maneras de fortalecerla y mejorarla.

Con este objetivo, la investigación sobre la enseñanza se lleva a cabo desde hace varias décadas. Sin embargo, estos estudios no siempre generan progresos; como lo plantea Henrique (2004), entre 1900 y 1960 la investigación de la enseñanza tuvo poco efecto práctico, tal vez, por la intensa búsqueda de indicadores fiables que determinaran cuál era la enseñanza de calidad, lo que llevó a realizar estudios con resultados poco concluyentes, preguntas inapropiadas y técnicas poco útiles y con escasa aplicabilidad (Siedentop, 2008).

Aun así, la investigación educativa continúa su desarrollo, nutrida de las más diversas corrientes de pensamiento, presentándose en este panorama una amplia red de temas a investigar que van desde la pregunta por mejores procesos didácticos, pasando por la vinculación de todos los actores educativos.

Siendo amplia la diversidad de clasificaciones sobre los enfoques que han marcado la investigación sobre la enseñanza, Pérez (1989a) define cinco grandes paradigmas: presagio-producto, proceso-producto, mediacional centrado en el alumno, mediacional centrado en el profesor y ecológico. Este mismo autor en una publicación posterior no los denomina paradigmas sino “modelos sustantivos de investigación en el campo de la enseñanza” (Pérez, 1992b, p. 82), ya que considera que ninguno puede identificarse como un paradigma ampliamente dominante en la comunidad científica. En esta oportunidad, los presenta en tres grandes grupos: modelo proceso-producto, modelo mediacional (centrado en el profesor y centrado en el alumno) y modelo ecológico de análisis del aula.

Otra clasificación importante sobre la investigación de la enseñanza es propuesta por Shulman (1989), quien define cuatro paradigmas: el proceso-producto e incluye allí el modelo de Carroll (1963) sobre Tiempo de Aprendizaje Académico (ALT, siglas en inglés), el mediacional, el ecológico y la cognición del profesor.

Por su parte Lowyck (1986) propone que la investigación sobre la enseñanza se puede agrupar de dos maneras: las aproximaciones cuantitativas y las aproximaciones cualitativas. En el primer grupo estarían los estudios proceso-producto, la interacción aptitud-tratamiento y el Tiempo de Aprendizaje Académico (ALT) ya que tienen características comunes como el “enfoque sobre las conductas de clase observables y la búsqueda de correlaciones entre las conductas del profesor y los logros del alumno” (p. 230).

En las aproximaciones cualitativas están los estudios etnográficos, la crítica educativa, la aproximación a los procesos cognitivos y la aproximación orientada a la acción. Todos ellos más interesados en abrir nuevas vías de estudio que reconozcan los procesos cognitivos del profesorado y las experiencias del aula.

En los puntos siguientes, retomaré la clasificación de Pérez (1992b) para vincular los supuestos teóricos de los modelos de investigación de la enseñanza, con los momentos y fundamentos conceptuales que han marcado las prácticas evaluativas.

Para proponer esta relación de correspondencia, parto de la idea que existe un vínculo entre los elementos conceptuales que soportan los modelos de investigación de la enseñanza y las diferentes concepciones que han acompañado a la evaluación, es decir, un modelo de investigación surge de una idea de enseñanza que se tiene en un momento determinado, por tanto, el proceso didáctico debería verse influenciado por estas ideas; en consecuencia, la evaluación como parte del entramado didáctico y estrechamente vinculada a la calidad de la enseñanza, debe verse influenciada por el concepto de enseñanza en sus objetivos y prácticas.

Las diferentes concepciones de enseñanza que tiene el profesorado, puede suponer una diferencia en cómo conciben la evaluación (Brown, 2002). Samuelowicz (1994) concluyó en su

estudio, que dos profesores con ideas opuestas sobre la enseñanza, tenían ideas y prácticas evaluativas que se correspondían con su concepción de enseñar. Para el primer maestro, la enseñanza estaba centrada en el estudiantado, su objetivo era favorecer un entorno de aprendizaje adecuado, que le permitiera desarrollar un pensamiento independiente y crítico en ellos. En coherencia con esta idea, asumió la evaluación como un mecanismo que le permitía brindar retroalimentación al estudiantado, y a la vez, recibir información que favoreciera su enseñanza.

El segundo maestro, con una idea de enseñanza más orientada a la transmisión de conceptos y habilidades, concibió la evaluación como un medio para obligar al estudiantado a adquirir los aprendizajes.

Si bien, no se puede determinar que todos los maestros tienen esta misma correspondencia entre su pensamiento y su práctica, el estudio presentado por Samuelowicz, constituye un antecedente que abre las posibilidades para indagar con más profundidad esta relación.

### 2.2.1 La evaluación como producto visible del aprendizaje, un reflejo del modelo proceso-producto en investigación de la enseñanza.

El modelo de investigación proceso-producto está basado en la epistemología positivista que busca medir y “objetivar” los sucesos educativos que se presentan en las aulas y está fuertemente marcado por la psicología conductista. Esta perspectiva se resume en que “la vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a” (Pérez, 1992b, p. 82).

El inicio de la investigación sobre la eficacia de la enseñanza estuvo centrado en determinar los perfiles de personalidad del profesorado exitoso (variables de presagio – modelo presagio-producto) y determinar los métodos de enseñanza más eficaces (Siedentop, 2008), los resultados no fueron muy alentadores, por tanto, se continuó en la búsqueda de nuevos métodos que brindaran luces metodológicas y teóricas para mejorar la práctica de los docentes.

Con este objetivo, surge la observación sistemática del profesorado mientras llevan a cabo su proceso de enseñanza, en contextos reales, con escuelas y estudiantes reales. Estos sistemas de observación fueron de diversos tipos, la mayoría inspirados en el modelo Flanders (1977) (*Flanders Interaction Analysis System -FIAS*) el cual proponía el análisis conductual del profesorado con categorías “que evaluaban explícitamente algunos estilos educativos más que otros” (Siedentop, 2008, p. 40).

La diversificación de estos instrumentos de observación (Cheffers, 1983; Lewis, 1983; Mancini & Wuest, 1989; Martinek & Mancini, 1983), permitió desde ópticas diferentes analizar la enseñanza y generar una imagen del docente eficaz, de modo que al identificarse los métodos de enseñanza que se correlacionan con el rendimiento académico del estudiantado, sería cuestión de entrenar a los nuevos maestros para garantizar el éxito en la enseñanza (Pérez, 1992b).

Esta investigación sobre la efectividad de la enseñanza denominada proceso-producto (Shulman, 1989; Siedentop, 2008), asume el refinamiento de los instrumentos de observación para investigar la enseñanza como un paso determinante para objetivar y estandarizar los comportamientos del profesorado, lo que permite identificar las conductas que hacen eficaces a los maestros y así facilitar su reproducción en otros entornos (Pérez, 1992b).

El principio básico del proceso-producto es intentar definir la relación entre lo que hace el profesorado en el aula (los procesos de enseñanza) y lo que sucede a sus estudiantes (los productos del aprendizaje). En palabras de Anderson, Evertson y Brophy (1979) “la investigación en esta

tradición supone que un mayor conocimiento de tales relaciones dará lugar a una mejora de la instrucción: una vez la instrucción efectiva es descrita, supuestamente pueden ser diseñados programas para promover esas prácticas efectivas<sup>4</sup> (p. 193).

La investigación de la enseñanza desde esta perspectiva, da como resultado modelos de instrucción, interacciones en clase, formas de actuar del profesorado, procedimientos válidos para evaluar, y en general, procesos que estén asociados a la consecución de los objetivos, es decir, a una enseñanza eficaz.

Dunkin y Biddle, 1974, citados por Shulman (1989) proponen otro modelo de investigación de la enseñanza desde el paradigma proceso-producto (el cual fue adaptado de la propuesta de Mitzel, 1960), con cuatro variables:

Variables de presagio (características del profesor, experiencias, formación y otras propiedades que influyen sobre la conducta docente); variables de contexto (propiedades de los alumnos, de la escuela y la comunidad y del aula); variables de proceso (acciones observables de profesores y alumnos en el aula) y variables de producto (efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza sobre el desarrollo del alumno en lo intelectual, lo social, lo emocional, etc.) (Shulman, 1989, p. 17).

Teniendo presente que el modelo proceso-producto asume que el aprendizaje del estudiantado es directamente proporcional a la acción del profesor (enseñanza), es fácil identificar el papel otorgado a la evaluación en este modelo. Es por medio de ella que se conocerá la efectividad de esta enseñanza, es decir, lo aprendido por el estudiante será resultado de la acción del profesor.

Cómo lo plantea Gimeno (1992), la utilización de los resultados del estudiantado en el paradigma proceso-producto “era el recurso para estudiar relaciones entre esos resultados y otras variables” (p. 379). De allí la importancia de retomar la evaluación en la investigación de la enseñanza.

Partiendo de la idea que la evaluación es un concepto dinámico que ha evolucionado a través del tiempo, Guba y Lincoln (1989), afirman que ésta ha pasado por cuatro generaciones: medición, descripción, juicio y concertación. Las dos primeras están vinculadas a la idea de la evaluación como producto, consecuentes con el concepto dominante de enseñanza y educación de los años 50 del siglo XX; aunque no podemos afirmar que estas ideas de la evaluación como medición o descripción hayan desaparecido con el tiempo.

Evaluar, en el contexto de la primera generación, es medir a partir de instrumentos elaborados para un propósito específico. La evaluación del aprendizaje es, por tanto, medición de lo aprendido. La prueba es científicamente preparada, “estandarizada, elaborada por expertos, técnicos preparados para ello; así, los resultados obtenidos pueden entenderse como expresiones reales de lo aprendido por el estudiante” (Chaverra, Salcedo, & Barbosa, 2011, p. 8).

Esta característica conduce a que la evaluación constituya un fin en sí misma y gire en torno a ella el proceso de enseñanza, ya que si todo lo enseñado es demostrado por el estudiante en la evaluación; los resultados serán una prueba “objetiva” de que fue un buen proceso de enseñanza y se podrían identificar las características de un profesor eficaz.

Esta generación de medición tiene un énfasis “en el desarrollo de medios e instrumentos para evaluar, donde medición y evaluación son prácticamente sinónimos, por lo tanto se atiende a lo técnico” (Colmenares, 2008, p. 65). El papel del profesorado es ser un evaluador y verificador de

---

<sup>4</sup> La traducción es propia.

los aprendizajes y basará su enseñanza en conseguir los objetivos operativos que se ha planteado. Por su parte, el estudiantado es objeto de la evaluación y tiene muy poco o nada que decir sobre las pruebas, a las cuales deben responder en condiciones determinadas y controladas, generalmente al final del proceso de enseñanza.

La segunda generación de Guba y Lincoln (1989) es la descriptiva, está vinculada a Tyler (1973) considerado tradicionalmente como el padre de la evaluación educativa por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando la mera evaluación psicológica. Tyler, preocupado por la selección y organización del contenido, así como por las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos, propone que evaluar, además de medir, es describir.

El estudiante sigue siendo un sujeto pasivo, pero ahora se le ubica en una serie de factores y situaciones (el medio, los recursos, el currículo, el docente) que definen más su proceso de aprendizaje, lo que puede mostrar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene para lograr los objetivos previamente planteados por sus docentes.

Para Tyler (1973), la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos, y para esto, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos para hacer las adaptaciones necesarias.

Esta generación ya no es sólo medición, sino que tiene en cuenta la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación en función de los resultados del estudiantado. Esta idea de comparar los objetivos de enseñanza propuestos con los resultados de la evaluación, se corresponde con la filosofía que orienta el modelo proceso-producto.

La tercera generación o del juicio, tuvo mucho eco a finales de los años 50 hasta mediados de los 70, sobre todo en Estados Unidos y la Unión Soviética, en plena época de la guerra fría y de la carrera armamentista y tecnológica para llegar al espacio exterior; para esa generación, era imprescindible que el evaluador emitiera juicios de valor del desempeño del estudiantado a partir de ciertos estándares preestablecidos (Guba & Lincoln, 1989).

El evaluador, además de medir, ahora era un juez que debía dar un veredicto acerca del rendimiento académico del estudiante. Así mismo, el estudiante sigue siendo pasivo como en las generaciones anteriores, pero además es el sujeto juzgado. Según Cárdenas (2005), fue una perspectiva que duró menos en el tiempo en comparación de las dos generaciones anteriores, dado que para realizarla se requería de estándares definidos para lograr las comparaciones y emitir los juicios, a la vez, era necesaria la existencia de jueces “para cuyo papel los evaluadores o docentes no se sentían capacitados ni preparados” (p. 2).

La cuarta generación, es la forma de evaluación en que las demandas, preocupaciones y problemas de los actores, sirven como centro de atención para determinar el tipo de información necesaria. Este tipo de evaluación se basa en los preceptos metodológicos del paradigma constructivista de investigación (Guba & Lincoln, 1989).

Los rasgos más representativos de la evaluación en esta generación para Guba y Lincoln, los concreta Escudero (2003) de la siguiente manera:

- a) La evaluación es un proceso *sociopolítico*.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*.
- c) La evaluación es un proceso de *enseñanza/aprendizaje*.
- d) La evaluación es un proceso *continuo, recursivo y altamente divergente*.
- e) La evaluación es un proceso *emergente*.



f) La evaluación es un proceso con resultados *impredecibles*.

g) La evaluación es un proceso que crea *realidad*. (p. 26).

En la cuarta generación, el evaluador no está aislado de la acción, no asume una postura distante, por el contrario, forma parte activa en la acción. Este tipo de evaluación es un proceso interactivo “caracterizado por la concertación y la negociación, donde se respeta su dignidad e integridad, y se tiene en cuenta la intersubjetividad” (Bolseguí & Fuguet, 2006, p. 88).

Las dos primeras generaciones (medición y descripción), se corresponden con lo que López et al. (2003) denominan racionalidad técnica en evaluación. Cuando se hace referencia al término racionalidad, comúnmente se asume como sinónimo de conocimiento, sin embargo, en términos de Habermas (1987), “la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento” (p. 24).

En esta misma línea, Giroux (1990) otorga al concepto de racionalidad una doble concepción, en primer lugar, se refiere a “un conjunto de supuestos y prácticas que hacen que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y ajenas” (p. 43) y por otro lado, se refiere a “los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida” (p. 43).

En este sentido, la racionalidad está determinada por el uso del conocimiento adquirido, lo que en esta investigación se traduce al conjunto de conocimientos y prácticas que permiten identificar las formas de pensar y actuar del profesorado ante la evaluación.

Esta racionalidad técnica, se caracteriza por su vínculo con el positivismo, donde la medición, la fiabilidad y la cuantificación son los principios más importantes para conocer los fenómenos (Kemmis, 1988; López, 1999). Desde esta perspectiva, la finalidad de la evaluación es ser un instrumento de reproducción y control social que permita determinar cuánto ha aprendido el estudiante, convirtiendo la evaluación en instrumento de control, selección, clasificación y poder.

Este sistema de evaluación, supone que sólo puede ser evaluado lo que es observable y medible, por tanto, los aprendizajes más complejos relacionados con las actitudes o elementos afectivos son poco tenidos en cuenta. Como respuesta a esta cuantificación del aprendizaje, surge la evaluación sumativa como una expresión de esta racionalidad.

La evaluación tiene un carácter sumativo “cuando lo que se pretende conocer son los logros o resultados netos de aprendizaje que han obtenido los alumnos y alumnas al final de un determinado proceso de enseñanza” (Velázquez & Hernández, 2004, p. 77). Este proceso de enseñanza puede ser una clase, una unidad didáctica, un curso o un semestre.

Es necesario aclarar, que utilizar la evaluación sumativa en un proceso de enseñanza, no es la única razón para asumirse anclado a una racionalidad técnica, puesto que puede hacer parte de otras acciones evaluativas y asumirse como un insumo. Sin embargo, si el fin último de esta evaluación se limita a conocer el aprendizaje adquirido por el estudiantado, si será una expresión de medición y control.

En este punto, es importante recordar el concepto de discurso que propone Tinning (1996), dado que se convierte en otra alternativa para identificar el tipo de pensamiento que acompaña el desempeño del profesorado de educación física, y por ende, puede ser una pista para descifrar las prácticas evaluativas que llevan a cabo. Para este autor, el discurso es “un patrón recurrente en el lenguaje (o en las imágenes visuales) en torno a un fenómeno, que muestra la realidad de una determinada forma” (p. 124). En otras palabras, el discurso refleja la forma en que se ve el mundo.

En el campo del movimiento humano, Tinning asume que existen dos grandes discursos orientadores: el discurso del rendimiento y el discurso de la participación. Como su nombre lo indica, el discurso del rendimiento tiene como objetivo incrementar el rendimiento, por lo tanto, los discursos que guían su actividad son los de la ciencia. En palabras del autor, este discurso “gira entorno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte, la competición, y las expresiones como “el punto más alto”, “sin dolor no hay ganancia”, “umbrales de cargas de trabajo”, “progresión en las sobrecargas”, etc. (p. 125).

Por su parte, el discurso de la participación, está relacionado con los discursos que sustentan las finalidades del profesorado de educación física en las instituciones educativas, en la práctica con los adultos mayores, en las personas en situación de discapacidad y otras poblaciones especiales. Su misión es motivar y aumentar la participación en la cultura del movimiento humano. “El lenguaje de los discursos de la participación versa en torno a la inclusión, la igualdad, el compromiso, el disfrute, la justicia social, la asistencia, la cooperación, el movimiento, etc.” (Tinning, 1996, p. 125).

Esta clasificación del discurso de Tinning, es homologada por López y Gea (2010) con la forma de entender y practicar la educación física. En consecuencia, puede considerarse una educación física orientada al rendimiento y otra orientada a la participación, y cada enfoque, según los autores “tiene una forma concreta de entender y poner en práctica los diferentes elementos curriculares: finalidades, objetivos, metodología, evaluación, contenidos, estructura de sesión, atención a la diversidad, etc.” (p. 247).

La primera generación de medición, o la racionalidad técnica, o el discurso del rendimiento, han marcado fuertemente la manera de evaluar en educación física. La finalidad ha estado dominada y caracterizada por la medición del cuerpo, con el objetivo fundamental de comparar los resultados con unos parámetros estandarizados.

Esta forma de evaluación está íntimamente ligada a los objetivos operativos que propone una visión de educación física tradicional anclada a elementos cuantificables y verificables del movimiento. Como lo referencian Velázquez y Hernández (2004), una concepción higienista de la disciplina, conllevó a que las primeras evaluaciones sistematizadas se basaran en la condición biológica de los sujetos. De ahí que para identificar los aprendizajes, se ha acudido a instrumentos “objetivos” y técnicas cuantitativas, entre las más destacadas encontramos las baterías de test de condición física y de habilidad motriz (Metzler, 2000, citado por Penney et al., 2009) o *Physical Fitness Tests* (López, 2006).

Los test fueron incluidos en el contexto educativo como imitación de las evaluaciones biológicas para dar cuenta de los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades motrices del estudiantado. Como lo plantea López (2000), la mayoría de los test que se utilizan en educación física provienen del rendimiento motor y la antropometría, campos de conocimiento cercanos a las ciencias biomédicas.

Las pruebas eran aplicadas en el momento inicial del aprendizaje para luego comparar sus resultados con una segunda prueba al pasar determinado tiempo (generalmente una unidad didáctica) y así verificar la efectividad de la enseñanza. Estos instrumentos están especialmente diseñados para conocer el desarrollo de los contenidos procedimentales y no elementos socioafectivos o conceptuales, situación que conlleva a que el estudiantado con baja competencia motriz sea menos favorecido, llegando a generar en ellos una sensación de frustración y apatía por el área.

En concordancia con la cuantificación de los aprendizajes y la clasificación del estudiantado, surge la calificación como máxima expresión de la evaluación como producto, es decir, asignar una nota es el fin último de este tipo de evaluación.

Una de las mayores críticas a este tipo de evaluación tradicional, está basada en asumir la calificación como meta, lo que implica una fuerte presión sobre el estudiantado para lograr los mejores resultados, pero en términos de poder y sanción. “No se debe confundir control con evaluación” (Santos, 1995, p. 26), porque limitaría su funcionalidad a la clasificación y cuantificación de las experiencias de aprendizaje, dejando por fuera otros elementos educativos.

Como lo plantea Álvarez (2012) “el profesor debe descartar de la evaluación los usos que no corresponden estrictamente a actividades de formación, de desarrollo personal, de crecimiento intelectual y humano” (p. 156). Un reto que requiere una visión de educación centrada en el ser humano y de evaluación más allá de la medición.

La cuarta generación de Guba y Lincoln (1989) se acerca a la propuesta de evaluación formativa que se abordará a continuación con el modelo ecológico.

### 2.2.2 El modelo ecológico y su vínculo con la evaluación formativa.

El modelo ecológico de la investigación de la enseñanza concibe el aula como un espacio social donde confluyen roles, patrones de conducta, personalidades y se realizan constantes intercambios socioculturales. El modelo ecológico “se adentra en el análisis psicosocial de la red de intercambios, acciones y reacciones que constituyen la vida compleja y encubierta del aula” (Pérez, 1989b, p. 134).

Para Hamilton (1983) la investigación ecológica es definida por cuatro criterios: el primero y más importante es la atención a la interacción entre las personas en términos de reciprocidad y no del profesor sobre los estudiantes. Segundo, considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como causa y efecto; es asumir el sistema como un todo. Tercero, considerar que la interacción de las personas y el ambiente no se presenta sólo con el entorno inmediato (la escuela, la clase), sino que influyen otros contextos como la familia, la cultura, la comunidad y el sistema económico. Y por último, asumir las actitudes y percepciones de los actores (estudiantes, profesores, administradores, padres y otros) como datos importantes sobre la escuela y las clases, es decir, rescatar como válido lo que las personas sienten y piensan sobre lo que sucede en la escuela.

La investigación desde el modelo ecológico, produce un quiebre con el modelo proceso-producto, no solo en las metodologías abordadas sino en el sentido mismo que les otorgan a los estudios. La intencionalidad ya no es determinar el rendimiento del estudiantado a partir de la intervención del docente y generalizar una forma de enseñar aplicable a todos los contextos; por el contrario, se busca comprender las dinámicas propias de cada aula y entender el significado de lo que ocurre en su interior a partir de los actores, de ahí que las disciplinas de base en los estudios ecológicos, sean con frecuencia la antropología, la sociología y la lingüística (Hamilton, 1983; Shulman, 1989).

En consonancia con esas disciplinas, las investigaciones se llevan a cabo con diseños etnográficos y cualitativos, teniendo como base la necesidad de comprender los procesos o estructuras que subyacen en una determinada situación (Anacleto, 2008).

El análisis de la enseñanza desde una perspectiva ecológica, centra la atención en las interacciones entre el profesorado y el estudiantado, y a la vez, analiza el contexto en que se dan esas interacciones (Díaz, 2001), lo cual tiene implicaciones tanto para la investigación de la

enseñanza y como para la formación docente (Doyle, 1977).

Son dos las vertientes más fuertes que han constituido este modelo ecológico: el modelo semántico-contextual de Tikunoff y el modelo ecológico de Doyle (citados por Pérez, 1992b).

El aporte de Tikunoff (1979) a la perspectiva ecológica, es la propuesta de variables interdependientes o contextuales que permiten explicar de manera situacional, el complejo entramado de interrelaciones que se dan en el aula. Las variables son situacionales, experienciales y comunicativas.

Por su parte, Doyle (1977) pone como centro del modelo ecológico, el carácter intencional y evaluador del contexto escolar, y cómo ambos, definen “de forma radical el ámbito de significación de todos los acontecimientos, para el docente, y en especial, para los estudiantes” (Pérez, 1992b, p. 92). La negociación en torno al intercambio de actuaciones y calificaciones estructura la dinámica académica, determina las características del aprendizaje y configura la manera en que se aborda el conocimiento.

A pesar de su interesante propuesta y el aporte que realizó a la investigación de la enseñanza, este modelo ecológico también es susceptible de críticas como las realizadas por Shulman (1989), él considera que la descripción detallada de determinadas acciones en el aula (como la participación o el lenguaje utilizado) hace focalizar en exceso la mirada y, por tanto, se olvidan algunos aspectos centrales de la enseñanza. Asimismo, pone en duda el rigor de determinados estudios en términos de credibilidad y validez.

Pérez (1989b) se une a estas críticas hacia el modelo ecológico por su excesivo análisis de lo que ocurre en el aula, olvidando la razones por las cuales esas acciones se llevan a cabo, “olvida la dimensión teleológica de toda actividad educativa” (p. 135). Según el autor, este modelo no tiene presente el valor de los contenidos y las experiencias de aprendizaje del estudiantado, lo que deja inconcluso su aporte.

Si bien las críticas se constituyen en oportunidades de mejora, es importante rescatar el quiebre epistemológico y metodológico que propuso el modelo ecológico para investigar la enseñanza y los avances que a este respecto se han logrado.

En correspondencia con la visión integral de la enseñanza del modelo ecológico, se puede relacionar la cuarta generación de la evaluación que Guba y Lincoln (1989) denominan de concertación o constructivista. En esta generación están involucrados todos los miembros de la comunidad educativa, “los estudiantes son agentes activos del proceso aprendizaje-enseñanza y el docente concierta con ellos los tiempos, el método, los contenidos y los instrumentos para la evaluación” (Chaverra et al., 2011, p. 10).

Entre las características más destacables de esta generación se encuentra la intersubjetividad como elemento determinante para la concertación, el diálogo y la búsqueda de objetivos comunes y el uso de instrumentos de tipo investigativo, como la observación, la descripción, la entrevista abierta y las encuestas (Guba & Lincoln, 1989).

Desde el discurso del movimiento humano que propone Tinning (1996), este tipo de evaluación podría vincularse con el discurso de participación, dado que desde allí se apuesta por una evaluación más cualitativa y formativa enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos, además “Se muestra un gran interés por la participación del alumnado en la evaluación” (López & Gea, 2010, p. 248).

Este tipo de discurso orientado a la participación y la cuarta generación de Guba y Lincoln, se vinculan con la racionalidad práctica que propone López en varios textos, (López, 1999; López et

al., 2003), la cual está amparada en paradigmas interpretativos, comprensivos y fenomenológicos. Este nuevo enfoque de la evaluación ha tomado diversos nombres en la literatura: evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje o evaluación integral, aunque el término más común es "evaluación formativa" (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013; López, 2012; Pérez, Julián, & López, 2009; Pérez, López, & Castejón, 2014).

Desde esta visión constructivista, el concepto de evaluación toma un matiz integral. Para Segura (2007), evaluar es "dialogar, actuar y reflexionar sobre lo actuado para recrear las experiencias y mejorarlas constantemente" (p. 12). En palabras de Sanmartí (2007) la evaluación es "un proceso caracterizado por: la recogida y el análisis de información, la emisión de un juicio sobre ella, y la toma de decisiones de carácter social o pedagógico, de acuerdo con el juicio emitido" (p. 20).

El concepto de evaluación de Velázquez y Hernández (2004), tiene unos matices más específicos, para ellos, evaluar:

Supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo (p. 18).

Como puede verse, la evaluación adquiere un significado que trasciende la recopilación y repetición de información y se convierte en una herramienta educativa que adquiere nuevos horizontes, los cuales pueden ser dirigidos hacia el desarrollo de las potencialidades del ser humano en los procesos formativos.

Esta idea de evaluación rescata el papel activo de los actores educativos y la convierte en una oportunidad de diálogo y construcción colectiva. Como señalan Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y Castejón (2010), una de las principales características del enfoque constructivista es involucrar el aprendizaje cognitivo del estudiantado a través de preguntas y respuestas, y ese es uno de los propósitos de la evaluación formativa, recuperar la voz del estudiantado y potenciar el pensamiento y la reflexión. Asimismo, en esta perspectiva de evaluación, el docente deja de ser el técnico que aplica pruebas y pasa a convertirse en un actor que también es evaluado y reflexiona sobre su enseñanza

La evaluación desde la racionalidad práctica propuesta por López (1999) posee unas finalidades específicas, el autor las recoge en dos aspectos: como un proceso de reflexión y como un proceso de análisis y mejora.

Asumir la evaluación con una finalidad reflexiva, invita al profesorado a pensarse como un sujeto crítico de su propia labor, que encuentra en la evaluación una oportunidad para mejorar su enseñanza, que emprende procesos investigativos e introduce acciones correctivas y alternativas que aportan al mejoramiento constante de su profesión. Esta visión de la evaluación con finalidad reflexiva, se corresponde con los postulados del modelo ecológico de investigación de la enseñanza.

Por su parte, la evaluación con finalidad de análisis y mejora posee cuatro características que se combinan y relacionan de forma permanente en la práctica, ellas son: La evaluación como comprensión y ayuda, la evaluación como aprendizaje, la evaluación como vehículo de cambio, perfeccionamiento y mejora, y la necesaria potenciación de la evaluación informal (López, 1999).

Para lograr ambas finalidades, la evaluación debe recoger información de manera oportuna mediante la obtención sistemática de datos, analizarlos y tomar decisiones mientras tiene lugar el propio proceso, es decir, debe ser una evaluación formativa.

La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar... por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más...y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (Pérez et al., 2009, p. 35).

Desde hace algunos años se vienen desarrollando investigaciones y reflexiones conceptuales alrededor de la evaluación en educación física desde una concepción formativa y alternativa al modelo tradicional: (Blázquez, 2003; Desrosiers et al., 1997; Díaz, 2005; Hernández, 2002b; López, 1999, 2000, 2004b, López et al., 2005, 2003; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2012; Pérez, Heras, & Herrán, 2008; Velázquez & Hernández, 2004).

Estos autores y otros más, han avanzado en una construcción teórica alrededor de la evaluación como un elemento importante en el proceso didáctico, promoviendo la participación activa del estudiantado en su evaluación y la reivindicación del docente como un actor que reflexiona y evalúa su propia práctica de enseñanza.

Para cumplir con sus propósitos formativos, la evaluación desde la racionalidad práctica, busca el desarrollo de la autonomía y la reflexión en sus actores. Rescata el valor de la heteroevaluación, así como la evaluación entre pares y la autoevaluación como procesos fundamentales en la búsqueda de prácticas evaluativas participativas y constructoras de sentido.

La heteroevaluación “Es la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo o el rendimiento de otro” (M. Salinas, 2001, p. 26). Desde una concepción tradicional, es la que lleva a cabo el docente sobre los aprendizajes del estudiantado, sin embargo, desde una concepción formativa, deja de ser función exclusiva del profesorado y se convierte en una estrategia de evaluación del estudiante hacia la enseñanza.

Por su parte, la evaluación entre pares o coevaluación es la valoración conjunta de un trabajo donde dos o más participantes han interactuado y saben lo que se realizó para luego evaluarlo (Topping, 2009); es una forma de evaluación donde “todos se involucran valorando los desarrollos de sus compañeros, ofreciendo posibilidades para que el otro se conozca y se reconozca como un individuo con potencialidades y con oportunidades de mejorar cada día” (Borjas, 2011, p. 97), logrando que el estudiantado se involucre más con su aprendizaje y adquiera mayores responsabilidades (Randall, 2004).

Asimismo, la autoevaluación es un elemento fundamental en la evaluación formativa, pues este proceso requiere autonomía, crítica y reflexión por parte del estudiantado y el profesorado, para revisar, valorar y emitir un juicio sobre sus propias actuaciones. Como lo plantea Fernández-Balboa (2005) la autoevaluación se presenta como un reto para la evaluación de la escuela tradicional, dado que en ella es el maestro quien tiene “un poder casi absoluto para determinar el contenido, los criterios de evaluación y la asignación de las notas” (p. 129). En palabras de Brown, Irving y Keegan (2008), la autoevaluación es un proceso complejo que requiere un ejercicio metacognitivo, el cual puede ser facilitado cuando existen criterios claros y definidos al momento de realizarla.

En la educación física se encuentran múltiples estudios alrededor de la autoevaluación del estudiantado en diferentes ciclos de enseñanza, buscando siempre formas más educativas y democráticas de abordar la evaluación (Conte & Moreno, 2000; Desrosiers et al., 1997; López, 2004b, 2000; López et al., 2005; López & Jiménez, 1995; Lorente & Joven, 2009; MacPhail & Halbert, 2010; Marina, 2013; Nadeau, Godbout, & Richard, 2008; Ní Chróinín & Cosgrave, 2012; Santos & Fernández-Río, 2009; Ureña et al., 2006).

Los resultados presentados por estos estudios destacan como elementos comunes, las ventajas formativas que han descubierto en la autoevaluación; lo cual ha redundado en una mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ureña et al. (2006), realizaron una investigación con estudiantes de 2º, 4º y 6º de primaria en España (primero, segundo y tercer ciclo respectivamente), donde se llevó a cabo una propuesta de evaluación utilizando fichas y cuestionarios de autoevaluación, con el propósito de permitir la participación del estudiantado en su proceso de enseñanza y aprendizaje en el contenido de manejo de móviles (lanzamientos, recepciones y botes).

Los instrumentos utilizados son producto de la tesis doctoral de Ureña (2004, citada por Ureña et al., 2006), los cuales están diseñados y preparados para cada uno de los ciclos de primaria. En el primer ciclo utilizaron una ficha de autoevaluación y evaluación al docente, y para el segundo y tercer ciclo, un cuestionario de autoevaluación con una escala numérica. El estudiantado de segundo y tercer ciclo, también realizó un cuestionario de catorce preguntas, para valorar el grado de habilidad que habían alcanzado una vez finalizada la intervención. A este grupo, también les solicitaron escribirle una carta al docente, expresando “como creía que se habían desarrollado las sesiones y si pensaba que se podía incluir o eliminar otras actividades” (Ureña et al., 2006, p. 86).

Entre sus conclusiones, presentan como ventaja utilizar este tipo evaluación, dado que está orientado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tanto el docente como el estudiantado participan activamente de su evaluación. Otra ventaja, es que el estudiantado puede reflexionar y observarse en su proceso de aprendizaje, identificando sus intereses, gustos y preferencias, y a la vez, les permite desarrollar una mayor autonomía.

A pesar de las ventajas que pueden suponer el uso de procesos de autoevaluación del aprendizaje, los estudios referenciados también reconocen las dificultades y resistencias que puede generar una nueva práctica evaluativa. Entre las dificultades está la edad y grado de madurez del estudiantado, aunque esto deja de ser inconveniente cuando los instrumentos adaptan a quienes se aplican (Ureña, et al., 2006), el tiempo que conlleva realizar esta autoevaluación en la clase y que el estudiantado se adapte a este método (López & Jiménez, 1995; Santos & Fernández-Río, 2009) y la posibilidad que el estudiantado no sea honesto con su calificación (López & Jiménez, 1995).

Este campo de la autoevaluación del aprendizaje es una línea de investigación abierta que aún tiene mucho por descubrir.

En un paso más allá de la autoevaluación y la coevaluación, López (1999, 2004b, 2012b) plantea el término *evaluación compartida*, haciendo alusión a la evaluación dialogada entre el profesor y el estudiante. Este tipo de evaluación está relacionada con la autoevaluación del estudiantado, pero, con la intencionalidad de ampliarla, basándose en el diálogo y la búsqueda de acuerdos entre los actores.

Desde la racionalidad práctica, la calificación no juega un papel determinante en la evaluación, sin embargo, es común que el profesorado confunda los términos calificación y evaluación y los utilice como sinónimos, a pesar de tratarse de cosas muy diferentes (Álvarez, 2001; López, 2004a; Santos, 2003).

Se debe reconocer que la calificación es un requisito en la mayoría de los sistemas educativos, por lo tanto, hace parte de las prácticas evaluativas del profesorado, sin embargo, se debe replantear el uso de esta calificación como un medio de control y permitir la participación del estudiantado en este aspecto. Aparece entonces, la autocalificación y la calificación dialogada (López, 1999, 2004b; López et al., 2007), como alternativas. La primera hace referencia “a que es el alumnado el que fija su calificación (total o parcial), en función de unos criterios previamente

acordados” y la segunda “es una consecuencia lógica y coherente de un proceso de evaluación compartida” (López, et al., 2007, p. 72).

Estas dos formas de calificar hacen parte de una evaluación democrática (López, 2004b; López et al., 2007). Según los autores, este concepto permite recordar que la evaluación tiene unas fuertes implicaciones éticas y tradicionalmente se ha asumido como un dispositivo de poder.

Otro aspecto importante de la evaluación formativa, en el marco de la racionalidad práctica, está relacionado con el momento en que se realiza esa evaluación. Como se ha mencionado anteriormente, la característica determinante de la evaluación formativa es su carácter continuo, sin embargo, la evaluación inicial y final también hacen parte de ella.

La evaluación inicial o con finalidad diagnóstica permite al docente conocer las condiciones y saberes previos que tiene el estudiantado antes de iniciar un proceso educativo. Esta evaluación “proporciona información sobre las condiciones generales, tanto conceptuales como procedimentales, intelectivas (conceptuales) y actitudinales, en las que se encuentran los/as estudiantes antes de iniciar los procesos de aprendizaje para adecuar las propuestas planteadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Uribe, 2009, p. 167).

Sin este paso, difícilmente la evaluación podría cumplir con su papel formador, pues no se conocería el estado actual de los saberes y habilidades para regular el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación final, como su nombre lo indica, se hace generalmente cuando termina un ciclo. Debe asumirse como un momento que permite reflexionar e identificar los aprendizajes alcanzados, las dificultades o avances que se presentaron en ese periodo de tiempo.

Este momento de la evaluación no siempre debe estar relacionado con una concepción sumativa, si esta evaluación coincide con la adquisición de un título o el paso de un grado a otro, sí podría verse como sumativa y final, sin embargo, si es un paso para la continuidad a un estadio superior podría ser formativa. Casanova (1999) lo expresa bien cuando explica estas dos funciones:

Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia (p. 85).

Como se ha expuesto hasta ahora, en la concepción formativa de la evaluación, tienen lugar tanto el aprendizaje del estudiantado como la mejora de la práctica docente. La evaluación de la enseñanza es tal vez, uno de los elementos más significativos que rescata esta forma de evaluar, ya que por medio de ella, el docente puede reflexionar sobre la calidad de los procesos empleados como mediador, la organización y análisis de la información, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación esperados, todo con el fin de tomar decisiones que mejoren el aprendizaje y su enseñanza.

Esta inclusión de la evaluación de la enseñanza en los procesos evaluativos ha tomado su tiempo, aún es un alternativa que está por descubrir entre el profesorado (Chaverra, 2014), pero su realización, constituye un aporte a la investigación de la enseñanza desde la perspectiva ecológica, dado que, como se mencionó anteriormente, uno de los criterios de este enfoque ecológico, es la relación de reciprocidad entre el profesor y el estudiante (Hamilton, 1983), por tanto, ambos actores son protagonistas del acto educativo, y en consecuencia, ambos son objeto de la evaluación.



El objetivo fundamental de la evaluación de la enseñanza es la reflexión constante y crítica que permita mejorar las técnicas, métodos y estilos de enseñanza, como lo plantea Casanova (1999), proporcionar al maestro información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.

Llevar a cabo este tipo de evaluación requiere de un docente con actitud investigadora, capaz de analizar los procesos que se presentan en la cotidianidad escolar y tomar decisiones sobre la marcha, nada alejado de los postulados del modelo ecológico de investigación sobre la enseñanza.

Un docente que evalúe su enseñanza debe asumirse como un profesional que no solo se apropia del saber disciplinar, sino que desarrolla un sentido pedagógico y reflexivo que lo lleva a pensar los “supuestos que dan sentido a su tarea en relación a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento” (Palou, 1998, p. 103).

La reflexión sobre los procesos de enseñanza, permiten valorar en qué medida lo alcanzado por el estudiantado se debe a la disposición, motivación o situación personal de ellos mismos; o en qué medida el desarrollo puede deberse a la propuesta del docente, o sea, por sus programaciones, proyectos educativos o medios de enseñanza implementados en la clase.

En este sentido, se debe asumir la evaluación de la enseñanza como una tarea compartida, donde el intercambio de conceptos y saberes generen conocimientos sobre el estudiantado, y a la vez nuevas estrategias de enseñanza.

Evaluar la enseñanza según Hernández (2002b), es un proceso “encaminado a la obtención de información que, tras ser comparada con unos criterios determinados, nos permite emitir un juicio sobre la enseñanza que llevamos a cabo y tomar decisiones orientadas a su mejora” (p. 1).

Esta evaluación se puede presentar en las tres fases que configuran la labor docente (Jackson, 1992). En la fase pre-interactiva, la evaluación debe permitir una reflexión sobre las decisiones tomadas alrededor de la programación, la pertinencia de la metodología, los temas, las tareas escogidas, etc.

En la fase interactiva se evidencian las relaciones entre el profesor y el estudiante y de estos con los contenidos y el medio. Es en la clase donde se realiza la puesta en escena del docente, donde se manifiesta la organización de la clase, las tareas de enseñanza y la conducción de las mismas.

Para evaluar esta fase deben tenerse en cuenta varios factores, entre los que Hernández y López (2004) proponen los siguientes:

- El proceso de comunicación con el estudiante en torno a las tareas de enseñanza: en este aspecto se tiene en cuenta la información inicial que se da a los estudiantes cuando se presenta la tarea a realizar, allí se debe evaluar si esta información fue clara, pertinente y acorde con el nivel de los estudiantes. Otro momento de la comunicación es la retroalimentación (*feedback*) que debe hacerse durante la tarea o al final de la misma.
- Ubicación del profesor durante las clases y su repercusión en la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes.
- Organización: “coherencia y adecuación del agrupamiento de alumnos y alumnas en función de sus necesidades y de las intenciones educativas” (p. 61).
- Utilización de los recursos didácticos.
- Funcionamiento de la secuencia de enseñanza.

- Ambiente de la clase “(relaciones afectivas; clima de motivación; confianza y autoestima que se genera en el alumno; etc.)” (p. 61).

La tercera fase post-interactiva es la reflexión final de un ciclo y el principio del siguiente, allí la evaluación está determinada por la reflexión sobre lo ocurrido durante la sesión de clase o la unidad didáctica a partir de los ítems mencionados en las fases anteriores; es la oportunidad de fortalecer la enseñanza y comenzar nuevamente el ciclo en otro proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto es importante recordar, que tradicionalmente la responsabilidad de evaluar la enseñanza ha estado en manos de las administraciones educativas, realizada generalmente con un sentido verificador y controlador, que pone énfasis en analizar la eficacia del docente en términos de correlación entre la enseñanza del profesor y los resultados de los aprendizajes en el estudiantado, consecuente con el modelo proceso-producto.

Benevides y Santos (2004) realizaron un estudio con cuatro profesores de educación física de enseñanza primaria y tres coordinadores pedagógicos de los colegios a los cuales pertenecían los maestros. El espacio de investigación fueron cuatro escuelas privadas del Estado de Bahía (Brasil). El objetivo fue diagnosticar si el profesor de educación física era evaluado en el proceso educativo. Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas a los participantes y análisis documental a los proyectos de enseñanza-aprendizaje de educación física en cada escuela.

En una escuela se encontró que el profesor es evaluado en su desempeño, a partir de las actitudes del estudiantado. En otra, el estudiantado evalúa al profesor, pero no es una acción sistemática y formalizada. Otra escuela contaba con un instrumento para evaluar al docente, pero él no lo sabía. En general, la informalidad de la evaluación hacia el profesor, hace que el docente se convierta en un objeto, ya que se realiza la evaluación sobre él, pero sin su conocimiento, por tanto, no puede ser partícipe de esta evaluación.

En términos generales, este estudio determina que la evaluación se realiza de dos maneras, la primera es el juicio que el profesor y el estudiante realizan uno sobre el otro, ambos de manera informal. La segunda, es cómo la institución evalúa al profesor como funcionario de una empresa, ya que al estar en el contexto de la escuela privada, el objetivo fundamental de la institución es “la educación mercantilizada” (p. 172). En este contexto, la evaluación no se realiza con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evaluación externa de la enseñanza, es un proceso necesario para cualquier sistema educativo, ahora, la manera en que se lleve a cabo, dependerá de las concepciones que sobre evaluación dominen una sociedad en particular. Para Duke y Stiggins (1997), la evaluación del profesorado puede servir para dos propósitos básicos: primero, para evidenciar la responsabilidad educativa, es decir; el resultado que debe demostrar a la sociedad el docente en relación a sus procesos educativos y a su labor formativa y, segundo, el desarrollo profesional, o sea; la importancia de evaluar la enseñanza como medio de reflexión y mejora constante como profesional.

En educación física la evaluación de la enseñanza llevada a cabo por el mismo docente, ha sido un tema abordado por diversos autores que brindan luces metodológicas de cómo realizarla y la imperiosa necesidad de llevarla a cabo (Blázquez, 2003; Díaz, 2005; Hernández & López, 2004; López, 1999), pero estos elementos teóricos poco se han reflejado en investigaciones que manifiesten cómo se ha llevado a cabo en la práctica.

En este campo se encuentra el estudio de Navarro y Jiménez (2012), quienes realizaron una investigación con cuatro maestros de educación física, con el objetivo de conocer el alcance formativo que tienen las prácticas evaluativas que realizan en sus unidades didácticas, y saber cómo mejorarlas a través de un instrumento de metaevaluación. Para los autores, “al evaluar los modelos

de evaluación en el ámbito educativo nos situamos en una metaevaluación didáctica” (p. 64). Esta metaevaluación se hace necesaria si se quiere continuar en la línea de la evaluación formativa.

La metodología utilizada fue un diseño de investigación mixta, por un lado, aplicaron dos cuestionarios (test-post test), el primero fue dirigido al estudiantado para conocer su percepción sobre cómo eran evaluados. El segundo, tenía como objetivo que los maestros se autodiagnosticaran sobre cómo eran sus prácticas evaluativas. Este instrumento incluía cinco áreas que se corresponden con rasgos caracterizadores de la evaluación formativa: criterios de evaluación, evaluación inicial, evaluación del aprendizaje durante el proceso, implicación del estudiantado en la evaluación del aprendizaje y evaluación de la enseñanza. Asimismo, emplearon un instrumento específico de metaevaluación en el profesorado para contrastar el cuestionario de autodiagnóstico.

La parte cualitativa del estudio, estuvo enmarcada en una fase denominada por los autores investigación-acción, la cual tuvo como objetivo “reconocer los fundamentos didácticos de la evaluación formativa y su aplicación, y promover los compromisos docentes necesarios para mejorar los modelos de evaluación” (p. 69).

Metodológicamente, cada maestro realizó una unidad didáctica, se aplicó el cuestionario al docente y al estudiantado, luego, se realizó la fase de la investigación-acción, para finalizar con otra unidad didáctica y la aplicación nuevamente de los cuestionarios.

Entre los resultados más significativos se encuentra que el cuestionario de autodiagnóstico, les aportó a los maestros algunas claves que les permitieron mejorar la calidad formativa de su evaluación. De igual manera, se evidenció un cambio positivo en todos los maestros hacia una evaluación más formativa, luego de la intervención en la investigación-acción. Este resultado lleva a pensar que el espacio de formación en el profesorado, es una estrategia positiva que permite una reflexión y cambio hacia prácticas más formativas.

Por otro lado, la evaluación se convierte en un mecanismo que permite generar cambios a través de los años de experiencia docente. Pero esta experiencia debe estar mediada por la evaluación que el maestro realiza de su enseñanza, para que, desde una perspectiva crítica y reflexiva, pueda realizar los ajustes pertinentes a su labor.

Esta experiencia reflexiva está ligada a una idea de educación como acontecimiento, es decir, si se asume que el maestro está con constante aprendizaje “el acontecimiento – la experiencia que hacemos con el mundo y la experiencia que el mundo hace en nosotros – nos proporciona un *saber de experiencia*” (Bárcena, 2002, p. 503). Pero esta experiencia, como lo menciona Larrosa (2006) es única para cada persona, “cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (p. 46). De ahí que las reflexiones que cada maestro construye a partir de la experiencia como eso que *le* pasa, lo pueden llevar a modificar, transformar o perpetuar su acción evaluativa.

Como lo plantea (Sherer, 2000), la evaluación, como concepto y práctica, al igual que otros elementos didácticos, está sujeta a cambios durante la vida laboral del docente.

Esta premisa es confirmada por un estudio cualitativo realizado por Hein, Vieira y Mendes (2007), con ocho docentes egresados del curso de formación inicial en Educación Física de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil). Quienes indagaron cómo fue el proceso de estructuración de las prácticas evaluativas implementadas por estos maestros.

Entre sus resultados principales, se presenta cómo las prácticas evaluativas se van configurando y modificando desde la formación inicial hasta la práctica pedagógica escolar. Para los

maestros participantes, la formación inicial brinda elementos básicos y en ocasiones idealizados sobre la idea y práctica de evaluación, que luego en la acción docente, no son posibles llevarlos a cabo y requieren una transformación. En consecuencia, es la experiencia profesional, uno de los aspectos que más influyen en las concepciones y prácticas evaluativas.

Aun reconociendo las posibilidades de la evaluación de la enseñanza, no es un proceso recurrente en la educación física. El estudio de Chaverra (2012), pretendió conocer el significado que le otorgaban cuatro maestros españoles de educación física de primaria, a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje por medio de entrevistas en profundidad. La investigación concluyó que los maestros realizan algunas acciones de autoevaluación y coevaluación de manera informal y esporádica, motivados especialmente por situaciones concretas que se presentan en el aula, pero no se evidencia un proceso sistemático o permanente en ellos que permita reflexionar o evaluar su práctica.

Esta ausencia de evaluación sobre la enseñanza no es sorpresiva si reconocemos que una de las patologías de la evaluación, es sólo evaluar al estudiante (Santos, 1995), además es relativamente reciente el impulso que la evaluación formativa y la investigación sobre la enseñanza han proporcionado para dirigir la mirada hacia el docente y el sistema educativo en general como objetos de evaluación (Álvarez, 2001; Blázquez, 2003; Gimeno, 1992; Hernández & López, 2004), lo que implica tiempo para afianzar estas premisas.

Pero se puede pensar que no es sólo el poco tiempo en que se ha desarrollado esta propuesta, la evaluación de la enseñanza debe sortear diversas dificultades que la imposibilitan, ya sea por las directrices que plantea un determinado sistema educativo, por las dinámicas institucionales que limitan la conversación entre docentes, por la propia formación del profesorado que no ha posibilitado esta reflexión, o los mismos intereses y motivaciones que tienen los docentes para realizarla (Chaverra, 2014).

### 2.2.3 Modelos mediacionales, el pensamiento del profesor como objeto de estudio.

El poco desarrollo conceptual y la inconsistencia en las investigaciones de la enseñanza llevadas a cabo con el modelo proceso-producto, le abren las puertas a los modelos mediacionales (Pérez, 1989b). Como se presentó en páginas anteriores, la investigación basada en el comportamiento del profesorado para determinar su efectividad no permitía dar respuesta a las múltiples preguntas que genera la enseñanza. Es así, como las críticas más fuertes a este método resaltaron:

... el carácter positivista y conductista en que se apoya, los parámetros de rendimiento académico sobre los cuales se producen las inferencias, las suposiciones metodológicas lineales de causa-efecto, y la impotencia para explicar la causa real de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje (Henrique, 2004, p. 15).<sup>5</sup>

La búsqueda de nuevas orientaciones abrieron el camino a los modelos mediacionales que incluyen la variable mediadora de los estudiantes y el profesor como los responsables directos de lo que acontece en el aula (Pérez, 1992b). Estos procesos mentales de mediación provocan el desarrollo de dos corrientes de investigación, “La que se centra en el análisis de los procesos mentales del profesor/a cuando planifica, organiza, interviene y evalúa; y la que se preocupa fundamentalmente de los procesos mentales y afectivos del alumno/a cuando participa en actividades de aprendizaje” (Pérez, 1992b, p. 86). Por los intereses de esta investigación se

---

<sup>5</sup> La traducción es propia.

presentará la primera.

El modelo mediacional centrado en el profesor asume el comportamiento del docente como el resultado de su pensamiento (Pajares, 1992). Según Pérez (1989b), el comportamiento “es en gran medida, el resultado del pensamiento del profesor: de sus conocimientos, de sus estrategias para procesar la información y utilizarla en la resolución de problemas y de sus actitudes y disposiciones personales” (p. 115).

Es especialmente a partir de la obra de Jackson (1968 traducido al castellano en 1992) *Life in classroom* cuando se abre paso a profundizar en este modelo. Este autor llama la atención de los investigadores de la enseñanza “sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como medio de comprender mejor los procesos del aula” (Clark & Peterson, 1990, p. 444). En efecto, es con la propuesta de Jackson que la mirada sobre la enseñanza toma un nuevo enfoque y no solo se preocupa por estudiar los comportamientos observables, sino que centra la atención en los no observables, es decir, los procesos de pensamiento que ocurren en el docente, “si debemos contemplar la docencia de un modo nuevo, parece que precisaremos aproximarnos a los fenómenos del mundo docente” (Jackson, 1992, p. 189). En este sentido, las propuestas de Jackson invitan a considerar el pensamiento del profesor como una variable determinante en la vida del aula y como una posibilidad para comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El profesor ahora, es un “sujeto activo y creativo cuyo pensamiento influye y determina su conducta teniendo, en consecuencia, una incidencia trascendental en la enseñanza” (Díaz, 2001, p. 63). Este interés por el pensamiento ha tenido su propio camino y se ha fortalecido con el tiempo como una línea de investigación que aún tiene elementos para aportar en la búsqueda de la calidad de la enseñanza, por esta razón se trata de manera más profunda a continuación.

#### 2.2.4 Pensamiento del profesor.

Como se mencionó anteriormente, la obra de Jackson (1968) determinó una nueva manera de abordar la investigación sobre la enseñanza. Su mayor aporte fue la descripción que realizó sobre la complejidad de la tarea docente y crear en su marco de referencia “la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza” (Clark & Peterson, 1990, p. 444).

Años más tarde de la propuesta de Jackson, se consolida la línea de investigación que explora las relaciones que existen entre lo que piensan los docentes y lo que hacen en el aula (Ayvazo & Ward, 2011; Clark & Peterson, 1990; Fernández, 2007; Januário, 1992; Marcelo, 1987; Pradas, 2010; Shulman, 1989; Tristán, 2010). Las deliberaciones de la Sexta Comisión coordinada por Lee Shulman en el marco del Congreso del *National Institute of Education* en 1974, fueron determinantes para el desarrollo de la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor.

Como resultado de ese Congreso, se presentó un informe donde sostenían que la investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender “qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano” (Clark & Peterson, 1990, p. 445). En la medida que la enseñanza se asumió como una actividad humana, la relación entre acción y pensamiento se tornó decisiva para avanzar en su estudio.

Gracias al informe presentado por la Sexta Comisión, el docente es rescatado como un profesional activo que debe asumir múltiples tareas y responsabilidades. Este estatus tuvo una gran repercusión en las preguntas y métodos de investigación sobre el pensamiento del profesor que surgieron en adelante (Clark & Peterson, 1990; Henríquez, 2004), pues la subjetividad y el entorno

se tornaron elemento de análisis para mejorar la enseñanza.

En 1976 se creó en la Universidad del Estado de Michigan el *Institute for Research on Teaching*, que posibilitó el surgimiento de importantes trabajos sobre los procesos de pensamiento del profesorado. Sin embargo, su consolidación como línea de investigación educativa, fue años más tarde con la fundación de la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (ISATT: *Internacional Study Association on Teacher Thinking*), en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans, 1983. Su propósito central, fue constituirse en un simposio permanente en el ámbito internacional para investigar lo relacionado con el pensamiento del profesor.

El primer libro publicado en castellano sobre pensamientos docentes, fue producto de un Congreso celebrado en la Rábida (Sevilla), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (Villar, 1986). Allí se recogen los postulados que hasta la fecha había en otros idiomas. En 1987, aparece el texto *“El Pensamiento del Profesor”* (Marcelo, 1987) y desde entonces empiezan a conocerse los estudios realizados en diversas áreas por medio de las revistas especializadas.

Pérez y Gimeno (1988) y García (2003) agrupan el gran número de investigaciones sobre el pensamiento del profesor en dos corrientes principales: el enfoque cognitivo y los enfoques alternativos.

Por enfoque cognitivo, se entiende aquel que ha intentado comprender los procesos u operaciones mentales que ocurren en los docentes durante la planeación que realiza, durante su actividad en el aula de clases y las creencias fuera del aula. Inspirados en la psicología cognitiva de primera generación (racionalistas), se presentan como una alternativa a los modelos conductuales de investigación, centrados sólo en los comportamientos del docente, que excluían abiertamente sus creencias.

Entre los principales representantes se esta corriente están los vinculados al *Institute for Research on Teaching* de Michigan como Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen (Pérez & Gimeno, 1988). Sus investigaciones se inician en 1975 y sus ideas se han ido modificando o redefiniendo hasta la actualidad.

Tal vez sean Clark y Peterson (1990) con su modelo del pensamiento y la acción del maestro los más representativos de esta escuela. Su modelo muestra dos dominios que tienen una importante participación en el proceso de enseñanza, primero, los procesos de pensamientos de los maestros y segundo, las acciones de los maestros y sus efectos observables (Clark & Peterson, 1990), el primero abarca tres categorías principales: “a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y creencias” (p. 449).

Este enfoque cognitivo también es blanco de críticas como las presentadas por Doyle (1985) y Pérez y Gimeno (1988) quienes manifiestan que la preocupación obsesiva por conocer los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones de los profesores, son una preocupación muy psicológica. Por tanto, consideran necesario sobrepasar esta preocupación y trasladarla a un terreno más pedagógico como sería el indagar por los contenidos, las ideas, “los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, cultura y conocimiento, que orientan el pensamiento y la actuación del profesor en el aula” (Pérez & Gimeno, 1988, p. 47).

En cuanto a los enfoques alternativos, tienen como premisa relacionar el pensamiento y las prácticas del profesorado de una manera diferente a la propuesta por el enfoque anterior, por esta razón, inspirados en la teoría crítica de la enseñanza y en el constructivismo, se han ocupado de comprender el sentido histórico-social de las prácticas de los docentes, indagando sobre qué piensan y por qué piensan así.

Estos enfoques alternativos asumen formas más complejas de entender la enseñanza y el aprendizaje y la relación teoría-práctica, para lo cual, requieren de métodos investigativos más cualitativos. Como lo anotan Perafán y Aduriz-Bravo (2005), estas investigaciones no se centran especialmente en el modo formal en que piensa el docente cuando se encuentra en clase, sino que busca el desarrollo de la reflexión y la comprensión del sentido que tienen para ellos esas prácticas pedagógicas.

La intencionalidad de estos enfoques no se limita a describir los hechos o acciones observables del aula, sino los significados que tienen para ellos, la interpretación que puede llegar a hacer el estudiantado y el profesorado de lo que allí ocurre (Pérez & Gimeno, 1988). Como lo plantean A. Jiménez y Feliciano (2006), el conocimiento del profesorado es asumido como contextual, provisional, interactivo, reflexivo. En palabras de estos autores, los enfoques alternativos conciben al docente como un profesional, “que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y que genera rutinas propias en su desarrollo profesional” (p. 113).

Indagar sobre el pensamiento pedagógico del docente desde esta perspectiva requiere ampliar la mirada más allá de su conocimiento técnico o del contenido, es indagar por sus sensibilidades, percepciones e ideas, sobre la sociedad en la que está inmerso y el ideal de hombre y educación que acompaña su práctica educativa.

Si bien estos enfoques alternativos pueden generar conocimientos más contextuales y complejos, los estudios cognitivos también pueden ofrecer información valiosa para mejorar la enseñanza, es decir, la complementariedad de métodos y objetivos constituyen una oportunidad de acercarse al fenómeno de la enseñanza con mayor rigor.

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor también se ha hecho presente en la educación física y ha abierto un camino que aún está siendo transitado en búsqueda de nuevas propuestas que permitan reflexionar sobre una enseñanza de calidad, y a la vez, aportar a la formación de los futuros profesionales del área.

Hasta mediados de la década de los setenta, la investigación en educación física tenía un predominio del paradigma proceso-producto (García, 2003), centrando su atención en el *feedback* pedagógico, la organización de la clase, la disciplina y el tiempo de aprendizaje académico (ALT), siendo este último uno de los más importantes sistemas generados por este tipo de investigación (Henrique, 2004).

Algunos estudios enmarcados en este paradigma son referenciados por García (2003), quien resalta el aporte que han realizado a la investigación científica de la enseñanza de la educación física Carreiro da Costa, 1989; Metzler, 1980, 1989; Piéron, 1986, 1988; Piéron y Graham, 1984; Siedentop, 1983; Silverman, 1985a, 1985b (citados por García, 2003).

A pesar del desarrollo generado en el área por estos estudios, la gran debilidad del paradigma es fragmentar la realidad que se vive en las aulas y reducirlo a parámetros estandarizados y proponer la misma respuesta a las múltiples situaciones que se presentan en enseñanza. En consecuencia, las investigaciones ancladas en este paradigma se limitan a analizar la relación causa-efecto y difícilmente pueden brindar luces “para explicar lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje significa en su totalidad y complejidad” (García, 2003, p. 108).

A pesar de la fragmentación, este tipo de investigación trajo a la luz un gran volumen de conocimientos explicativos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Shulman, 1986) y marcó una línea fundamental para continuar las investigaciones, a tal punto que aún es posible reconocer la repercusión de sus principios en la enseñanza de nuestros tiempos (Rosenshine, 1995).

La enseñanza en educación física como proceso interpersonal e intencionado, no solo incluye el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices específicas, sino también el desarrollo de capacidades humanas fundamentales para el desarrollo humano y social del estudiantado (Uribe, Gallo, & Castro, 2004), por tanto, “moviliza las capacidades, los pensamientos, y las acciones de profesores y alumnos” (Carreiro da Costa, 2004, p. 56), razón por la cual, indagar sobre los procesos de pensamiento de sus actores se convierte en objeto de estudio obligado para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y a la educación física como área.

González, Carrasco y García (2003) y García (2003) realizan un recorrido por los estudios más relevantes en el área sobre el pensamiento del profesor, especialmente García (2003) que intenta ordenar en un marco conceptual coherente “los antecedentes, la evolución y las aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor” (p. 105). En este texto, la autora presenta la evolución de la investigación sobre el pensamiento del profesor partiendo de los estudios más cercanos al paradigma proceso-producto; hasta llegar a la evolución del estudio del pensamiento y conocimiento del profesor desde los enfoques cognitivos (la toma de decisiones preactivas e interactivas) hasta los enfoques alternativos (conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido).

Para Carreiro da Costa (2004, 2008) el análisis de los procesos de pensamiento del profesor ha incidido sobre cuatro grandes áreas: a) Las creencias, valores, percepciones y preocupaciones. b) La planificación y evaluación. c) Relación entre la planificación y el comportamiento del profesor y de los alumnos. d) Conocimientos y problemas prácticos.

En esta clasificación es posible identificar un gran número de estudios y tesis doctorales que permiten consolidar el pensamiento del profesor como un objeto de estudio con grandes desarrollos y retos en la educación física, sin embargo, con el ritmo vertiginoso de la investigación y la divulgación, se hace complejo identificar todos los estudios al respecto. En la figura N° 2 se presentan algunas investigaciones en cada área.



Áreas de desarrollo	Autores/año	Objetivo	Población	Metodología/ Instrumentos	Resultados/Conclusiones
Las creencias, valores, percepciones y preocupaciones	Ennis y Zhu (1991)	Examinar el grado en que los educadores físicos toman decisiones coherentes con respecto a los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.	90 docentes.	Value Orientation Inventory (VOI). Orientaciones de valor con situaciones educativas hipotéticas. Se utilizó Chi cuadrado para examinar los datos por sexo, nivel de enseñanza y años de experiencia docente.	Los resultados indicaron que el 97% de los educadores físicos hicieron constantes decisiones curriculares y de instrucción en una o más de las orientaciones de valor. No hubo diferencias significativas basadas en el género, nivel o experiencia docente.
	Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre y Diniz. (1992)	Analizar las representaciones de éxito y fracaso profesional.	122 docentes.	Cuestionario.	Los profesores asocian el éxito o fracaso profesional a factores relacionados con las condiciones de relación educativa y a sus propias características.
	Vieira (2003)	Analizar las orientaciones educativas para profesores de Educación Física y ver cómo estas influyen en la interpretación y puesta en práctica de los Programas Nacionales de Educación Física (PNEF) de Portugal.	190 docentes	Se estudiaron las variables: edad, género, experiencia profesional, ciclo de enseñanza y habilitaciones literarias. Se utilizó la versión reducida de VOI (Value Orientations Inventory). Fue utilizada estadística descriptiva en el tratamiento de los datos. 12 profesores con alta prioridad en cada una de las orientaciones educacionales fueron entrevistados sobre su interpretación del currículo (PNEF).	No existieron diferencias significativas en las variables estudiadas, a excepción de las habilitaciones literarias.  Después del análisis de contenido realizado en el discurso del profesorado, se concluye que las Orientaciones Educativas de los Profesores de EF influyen considerablemente en la lectura e interpretación de los programas nacionales en vigor.
	Molina (2003)	Analizar las creencias del profesorado de las escuelas públicas de Porto Alegre – RS	20 docentes	Metodología cualitativa. Etnografía. Técnicas: observación, entrevista y diario de campo.	Los pensamientos y creencias se articulan entorno a cuatro creencias básicas integradas entre sí: La creencia del poco valor de la actividad docente: la enseñanza no es valorada social y económicamente. La creencia del profesor diferente: consideran que el profesor de EF se relaciona con el estudiantado y el profesorado de manera

					<p>diferente, debido a la especificidad de su trabajo y los modelos de intervención pedagógica.</p> <p>La creencia de las finalidades educativas distintas: la naturaleza de la educación física, pareciera que llevara a abordar contenidos diferentes a las demás áreas.</p> <p>La creencia de un modelo de profesor para la escuela pública: Consideran que las condiciones sociales, económicas y culturales tan diversas en la escuela pública requiere tener cualidades especiales y tener un carácter reflexivo e humanista.</p>
Correa y Martínez (2006)	Describir e interpretar los pensamientos y creencias que tienen los licenciados sobre el desarrollo de sus clases.	19 docentes.	Diseño etnográfico.  Cuestionarios, entrevista y observación.	Se analizaron los pensamientos y creencias que tiene en relación a los elementos constitutivos del modelo pedagógico (finalidades, contenidos, concepciones de desarrollo, procesos metodológicos y relaciones maestro–estudiante). Se encuentra una incoherencia entre lo expresado por los maestros en las entrevistas, con las observaciones realizadas a sus prácticas.	
Fernández (2007) Tesis doctoral	Determinar las diferencias entre el pensamiento del Licenciado de educación física y el Diplomado de educación física (maestro). Conocer los valores que se le dan a la educación física: Estética o Desarrollo Motriz.	180 estudiantes de educación física.	Cuestionario de 12 preguntas abiertas.	La conducta del profesor está dirigida por sus pensamientos, creencias, juicios, etc. “Los factores personales de cada profesor influyen en cualquier acto de enseñanza y, en concreto, en la planificación, ya que pueden determinar qué, cuánto y cómo se enseña. Estas creencias o factores personales influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional” (p. 293).	
Azevedo (2009) Tesis doctoral	Comprender la percepción de los profesores en relación a la organización y sistematización de los	12 maestros de educación física de tres colegios de la región del sur de Brasil.	Diseño cualitativo. Entrevistas semiestructuradas.	Las nuevas exigencias de la sociedad brasilera, en especial a las nuevas orientaciones curriculares para los años iniciales, los llevan a preparar y adaptar nuevas propuestas de contenidos, metodologías y concepciones educativas.	

		contenidos de educación física en la etapa inicial (1 a 5 años).			Los profesores manifiestan preocupación por redimensionar sus propuestas y prácticas pedagógicas hacia una perspectiva interdisciplinar.
	Moreno y Álvarez (2010)	Conocer las concepciones implícitas del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud.	8 docentes.	Metodología cualitativa. Teoría fundada. Entrevistas a profundidad	A pesar del desarrollo de la educación física actual, las creencias del profesorado universitario en relación a los conceptos de cuerpo y salud, siguen vinculados a la idea de educación física tecnocrática, donde el cuerpo es asumido como un “cuerpo máquina” limitado a la esfera biológica y por ende, el concepto de salud se vincula con el funcionamiento adecuado de los diferentes sistemas orgánicos.
La planificación y evaluación	Díaz (2001, 2002) Tesis doctoral	Determinar pautas y principios que ayuden al profesor de educación física a tomar las decisiones que comporta la programación de la educación física.	Maestros de primaria y profesores de secundaria especialistas en EF de los centros educativos públicos y privados de Cataluña (curso 1999-2000)	Paradigma descriptivo-interpretativo Cuestionario.	Se comprobó y confirmó la hipótesis inicial: “las decisiones que el maestro y los profesores toma en el diseño y desarrollo de las programaciones están condicionadas por su formación docente, nivel de experiencia, por las teorías implícitas que éstos tienen sobre la enseñanza y por su actitud frente al acto didáctico” (Díaz, 2001, p. 655)
	Henrique (2004)	Procesos mediadores de los profesores y los alumnos. Identificar las acciones de los profesores ‘más’ y ‘menos’ eficaces y las habilidades y progreso académico percibido de los estudiantes.	10 profesores expertos y 5 practicantes También hacen parte de la muestra 272 alumnos de 6° a 8° año de enseñanza básica en Brasil.	A los profesores: Entrevista a profundidad, entrevista retrospectiva de la planeación de la clase y observaciones de clase. A los estudiantes: Cuestionarios sobre autopercepción de competencia, autopercepción de empeño académico, actitudes en relación a la educación física, al profesor y al contenido de las clases de educación física	En lo que respecta a los profesores, se puede concluir en términos generales que existen grandes diferencias entre los profesores “más” y “menos” al momento de realizar la planeación y el desarrollo de la clase.
	Ruiz (2006)	Indagar el pensamiento que tiene sobre el área y	12 licenciados en educación física y Recreación	Diseño cualitativo de corte comprensivo Cuestionario de preguntas	Sobre el concepto de educación física tienen dos visiones: “la primera relacionada con la educación física como ‘ciencia’ del

		los procesos de enseñanza que llevan a cabo.		abiertas y observaciones de clases	movimiento, lo que implica la automatización de movimientos y el desarrollo de aprendizajes mecánicos y la segunda ligada a la idea del Fitness y por tanto, un cuerpo como un instrumento para moldear, tonificar y desarrollar muscularmente. Los propósitos que plantean los profesores es la enseñanza de la educación física para el desarrollo de lo corporal, el desarrollo de una buena forma física que facilite el ejercicio de alguna disciplina deportiva. Desde los contenidos, los docentes asumen la tendencia deportivista.
	Anacleto (2008)	Describir las características de los pensamientos en la fase preinteractiva de profesores de educación física en formación e identificar las decisiones preinteractivas de planeación	20 profesores practicantes del curso de educación física de la Universidad Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais-Brasil)	Entrevistas Análisis de contenido	“Se constató la importancia que la planeación tiene para los profesores en formación entrevistados, pues es una herramienta que le brinda seguridad, control y promueve cambios en sus prácticas pedagógicas, permitiendo establecer sus metodologías, hacer selección de contenidos y de actividades pedagógicas más adecuadas a sus alumnos según el interés o sus necesidades y dificultades” (p. 115). La traducción es propia.
Relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos.	Twardy & Yerg (1987)	El estudio exploró la relación entre la planificación y el comportamiento de los futuros profesores en una sesión de 30 minutos cuyo objetivo principal era enseñar el remate en voleibol	30 estudiantes de educación física	Los 30 docentes realizaron tres fases consecutivas: fase de planificación (30 min.), fase de instrucción (30 min) y una breve fase de auto-informe  En la fase de planificación se utilizó la reflexión en voz alta. Inmediatamente después de la planificación cada profesor desarrolló su clase.  El comportamiento en la clase fue codificado por tres observadores entrenados utilizando Birdwell's Academic Learning Time-Physical Education-Teacher Behavior	“The results of this study suggest there are significant relationships between teacher planning behaviors and in class teacher and learner behavior” (p 146)  La estructura de la actividad constituía el punto central de la planificación. Entre 25 y 30 profesores indicaban la actividad, la analizaban, la evaluaban y consideraban su secuencia de enseñanza. Ninguno de ellos examinaba la concordancia entre el objetivo y la instrucción.  Los profesores dedicaron la mayor parte del tiempo de la sesión a presentar la actividad, a observar al alumno y a proporcionarle feedback.

				Observation System (ALT-PE-TB).	
Januário (1992)  Tesis doctoral  Januário y Carreiro da Costa (2010)	Relación entre pensamiento y acción del profesor.  Analizar la relación entre las decisiones preinteractivas, los comportamientos interactivos del profesor y la participación de los alumnos (empeño motor y empeño cognitivo) en la clase.	22 docentes de educación física.	Se analizó los pensamiento y decisiones preinteractivas a través de entrevista retrospectiva antes y después de cada clase. Se observaron 2 clases de cada profesor. Se aplicaron 8 sistemas de análisis de contenido para caracterizar la planificación, 5 sistemas de observación del comportamiento del profesor y un sistema de observación de los estudiantes. Se utilizaron técnicas de correlación y de estadística multivariada.	1. Existe un carácter intencional de los pensamientos preactivos en la conducta dentro de la clase 2. El proceso de planificación más extensa del profesor está unido con los mejores estándares de la conducta de enseñanza interactiva; 3. La motivación del alumno está afectada por la conducta y por las decisiones preactivas que toma. 4. El tiempo empleado en el manejo y dirección de las tareas que propone el profesor en la clase, depende de las decisiones preactivas 5. La conducta verbal del profesor en la clase está muy poco relacionado con las decisiones de planificación 6. Los profesores con experiencia mostraron una pro- funda complejidad en los procesos del pensamiento y tu- vieron su propio perfil preactivo (Januário & Carreiro da Costa, 2010)	
Tristán (2010)	Conocer la relación de la planificación en el comportamiento, tanto del profesor como del alumnado, durante la clase de educación física, según el género y experiencia del profesorado	4 profesores de primaria: 2 con más de 5 años de experiencia, 2 principiantes con menos de 5 años de servicio.  Los alumnos fueron elegidos de forma aleatoria. 4 niños y 4 niñas.	Enfoque mixto. El enfoque cualitativo fue empleado en las técnicas de pensamiento en voz alta, plan escrito y la entrevista estructurada. A través del enfoque cuantitativo se llevó a cabo la observación del comportamiento, tanto del profesor como del alumno. Se observaron 2 sesiones de la clase, una sin planificar y otra planificada con tareas cerradas.	En la fase interactiva el profesorado careció de habilidades pedagógicas para observar los errores del estudiantado y decidir cuándo otorgar un <i>feedback</i> , modificar la tarea o cambiarla por completo. “Los profesores tienen dificultades para redactar los objetivos o simplemente los omiten, no llevan a cabo un análisis, secuencia y progresión del contenido como de las tareas, y no establecen criterios de evaluación o excluyen este componente en el plan de sesión. En otras palabras, independientemente de la experiencia, el profesor no tiene la habilidad para planificar” (p. 323) “La acción de planificar tiene una relación positiva o negativa con el comportamiento del profesor y del alumno, según la experiencia del profesor y la cantidad de decisiones que él	

					tome sobre los componentes de la planificación basados en el alumnado, pero no se encontraron diferencias según el sexo" (p. 324)
Conocimientos y problemas prácticos.	Tsangaridou (2005)	Explorar la reflexión de los futuros profesores en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física y describir cómo las reflexiones de los profesores están relacionadas con sus prácticas.	2 futuras maestras de educación física	Estudio cualitativo Incluyó: observación de las clases por parte del investigador. Diarios de campo llevados por las profesoras. Documentos como unidad didáctica y planeación de clases. Entrevistas formales e informales antes y después de las clases.	Las experiencias reales de enseñanza son esenciales para fomentar el desarrollo de habilidades pedagógicas y habilidades de reflexión de los futuros profesores. Cuatro grandes temas surgieron de los datos: (a) el papel de la reflexión, (b) la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, (c) Agencia de los cambios en las prácticas de enseñanza, y (d) la naturaleza y el enfoque de la reflexión.  "Los resultados también indicaron que las reflexiones de los participantes relacionados a las cuestiones pedagógicas, de contenido, y enseñanza de temas sociales, así como al conocimiento pedagógico del contenido, y la naturaleza de su reflexión, fue más positiva a través de las lecciones" (p. 24) Traducción propia.
	Pradas (2010)	Cuál es el pensamiento del profesor en relación a las características, la dirección y las consecuencias de su toma de decisiones, durante la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física escolar a partir del conocimiento, análisis e interpretación de sus propias explicaciones.	Una profesora de educación física de un grupo de 5º curso de Educación Primaria.	Cualitativo. Estudio de casos único e intrínseco. Grabación en vídeo de seis sesiones de clase y uso de micrófonos inalámbricos a la profesora y a cuatro estudiantes. Entrevistas de autoconfrontación y análisis de documentos.	"Las decisiones interactivas de la profesora se dirigen en primer lugar, a prevenir, eliminar, controlar o modificar conductas de los alumnos no deseadas; en segundo lugar, a guiar la actuación de los alumnos o a ayudarlos en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje; en tercer lugar, a recoger información sobre el grado de consecución de los objetivos preestablecidos; y, finalmente, a intentar aprovechar al máximo el tiempo" (p. 34)

Ayvazo y Ward (2011)	Investigar como los docentes adaptan la instrucción para cada estudiante cuando enseñan unidades donde tienen conocimientos más fuertes y más débiles.	2 educadores físicos experimentados de enseñanza primaria.	Los investigadores observaron y midieron las interacciones estudiante-profesor y sus adecuaciones basados en el análisis funcional propuesto por Hanley, Iwata y McCord (2003, citado por Ayvazo & Ward, 2011).	Los resultados demostraron que el análisis funcional de adaptaciones de instrucción es una estrategia eficaz para examinar el Conocimiento Pedagógico del Contenido y que los profesores encontraron una mejor respuesta a las necesidades de los estudiantes en la unidad más fuerte.
Jinhong (2012)	Investigar la naturaleza de la reflexión de profesores de educación física con experiencia, en cuanto a su enfoque y papel. Research questions that guided this study were: a) what is the focus of reflection-in/on-action of exceptional PE teachers? and b) in what ways does the reflection influence the teachers' practice?	3 docentes de educación física expertos	Estudio de caso múltiple.  Técnicas: Entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, reflexiones escritas de los profesores, muestras de trabajo de los estudiantes y notas de campo del investigador.	Los resultados más significativos indicaron que la reflexión del profesorado se enfocó en cuatro asuntos principales:  "(a) los estudiantes, (b) la instrucción, (c) el contexto, y (d) los incidentes críticos. La reflexión influyó en la práctica de los profesores desempeñando cuatro funciones clave, tales como (a) dar sentido a los acontecimientos imprevistos, (b) desarrollar el conocimiento en acción, (c) tomar decisiones sobre el terreno y (d) reconstruir el sistema de creencias de los maestros"(p.1). La traducción es propia.

**Figura 2.** Algunas investigaciones sobre el pensamiento del profesor desde las cuatro áreas propuestas por Carreiro da Costa (2004, 2008)

Como se observa en la figura anterior, la investigación sobre el pensamiento del profesor en educación física se ha centrado especialmente en la línea de creencias, ideas y percepciones. Situación comprensible si se recuerda que estos elementos marcaron el inicio de esta línea de investigación, sin embargo, en la actualidad, continúa vigente este interés por indagar los procesos cognitivos del profesorado para vincularlos a sus prácticas.

Por otro lado, los estudios sobre los procesos de planificación, la toma de decisiones pre-interactivas e interactivas, las relaciones entre la planificación y la acción, la influencia de sus acciones en el comportamiento del estudiantado, etc., son caminos que aún se están explorando de la mano de modelos de investigación de la enseñanza más complejos e integrales como el ecológico o los alternativos (García, 2003; Pérez & Gimeno, 1988).

En términos generales se encuentra en los estudios presentados, un mayor uso de la metodología cualitativa y mixta, tal vez, por permitir la comprensión de las particularidades de los participantes desde otra perspectiva. Sin embargo, la investigación cuantitativa, continúa sus aportes a la investigación de la enseñanza al permitir abordar un mayor número de participantes en los estudios.

De igual manera, se puede apreciar en las investigaciones, que participó profesorado de todas las etapas escolares, así como la inclusión de estudiantes de grado con aras de brindar información que permita mejorar los programas de formación universitaria.

Es llamativo que varias investigaciones son tesis doctorales, lo que ratifica la importancia y el nivel investigativo que se ha presentado en el tema.

#### 2.2.4.1 *Pensamiento del profesor sobre evaluación.*

En las páginas anteriores se ha presentado teóricamente las ventajas que la evaluación formativa puede suponer para la calidad de la educación frente a la evaluación sumativa o tradicional. Sin embargo, existen investigaciones en otras áreas escolares que reconocen la necesidad de desafiar la fuerte dicotomía entre la función formativa y sumativa de la evaluación, ya que en la práctica se evidencia cómo las concepciones del profesorado se mueven entre esas dos posiciones extremas (Remesal, 2007, 2011).

Remesal en su tesis doctoral (2006) indagó, entre otros aspectos, sobre las concepciones de evaluación del profesorado de matemáticas de primaria y secundaria en Barcelona (España). El estudio definió cuatro dimensiones de análisis relativas al papel de la evaluación en lo que concierne a: “el proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza, la acreditación del aprendizaje y la rendición de cuentas de la labor docente” (Coll & Remesal, 2009, p. 401).

Todas las dimensiones están interrelacionadas para consolidar una concepción de evaluación, sin embargo, la autora construyó indicadores para cada dimensión que permitieran reconocer su inclinación hacia uno de los dos extremos utilizados comúnmente para caracterizar las funciones de la evaluación: una función pedagógica, entendida como un instrumento de reflexión y cambios en los procesos educativos, que hasta ahora hemos llamado evaluación formativa o racionalidad práctica; y una función social; asumida como una herramienta de certificación, más cercana a la evaluación sumativa o racionalidad técnica.

Si tenemos presente la diversidad de prácticas que se pueden encontrar en las instituciones educativas y los múltiples elementos que intervienen en la enseñanza (número de estudiantes, características de los estudiantes, disposiciones institucionales, recursos, etc.); es posible encontrar concepciones y prácticas de evaluación que no respondan fielmente a uno de los dos enfoques, por



el contrario, la pluralidad de prácticas puede llevarnos a describir las ideas, pensamientos, creencias y concepciones mixtas. Teniendo presente éstas circunstancias, Remesal (2006, p. 156) agrupó las concepciones sobre evaluación del profesorado en cinco categorías, las cuales recogen una tendencia del maestro hacia la evaluación. Estas concepciones surgen del análisis de diferentes indicadores que construyó la autora en su tesis. Estos indicadores están agrupados en cuatro dimensiones básicas que la autora definió (el papel de la evaluación en el aprendizaje, en la enseñanza, en la acreditación del aprendizaje de los alumnos y en la rendición de cuentas). Las concepciones son:

Concepción exclusivamente pedagógica: todos los indicadores de las distintas dimensiones se hallan en el polo pedagógico; la evaluación cumple una función puramente reguladora. Sirve para la regulación de la enseñanza y el aprendizaje para la mejora continua de ambos, tanto en el contexto del aula como a nivel del sistema escolar.

Concepción mixta predominantemente pedagógica: los indicadores de las distintas dimensiones aparecen mayormente en el polo pedagógico, si bien alguna dimensión también puede presentar algún indicador social-acreditativo; la evaluación cumple una función principalmente pedagógica.

Concepción mixta indefinida: hay presentes indicadores de las distintas dimensiones repartidos de una manera equilibrada entre los polos pedagógicos y social-acreditativo; la evaluación cumple una función pedagógica y una función acreditativa con grado de importancia y peso equivalentes.

Concepción mixta predominantemente social-acreditativa: los profesores tienen en cuenta aspectos tanto pedagógicos como social-acreditativos, con predominancia de la acreditación; la evaluación cumple una función principalmente social.

Concepción exclusivamente social-acreditativa: todos los indicadores identificados se sitúan en el polo social-acreditativo de la evaluación; la evaluación cumple una función puramente social

En esta misma línea de investigación, se encuentra la tesis doctoral de Brown (2002), quien identifica cuatro tendencias básicas referidas a las concepciones de evaluación que tienen los profesores de primaria neozelandeses.

a) La evaluación es útil para mejorar la enseñanza del maestro y el aprendizaje del estudiante proporcionando información de calidad para la toma de decisiones, (b) la evaluación es responsabilidad de los estudiantes mediante la certificación de procesos, (c) los maestros o las escuelas son responsables de la evaluación a través de evaluaciones internas o externas, y (d) la evaluación es irrelevante o perjudicial para el trabajo de los maestros y la vida de los estudiantes. Cabe señalar que las distintas concepciones pueden interactuar unas con otras<sup>6</sup> (p. 25).

Un elemento que llama la atención en esta clasificación, es la visión de la evaluación como un proceso irrelevante para la vida y el trabajo del profesorado y el estudiantado. Según este estudio, los maestros con concepciones irrelevantes pueden sentir que la evaluación afecta negativamente su autonomía y profesionalismo, y puede ser un poderoso distractor del verdadero propósito de la enseñanza, es decir, el aprendizaje del estudiantado.

Estas concepciones fueron determinadas a partir de un cuestionario denominado *Teachers'*

---

<sup>6</sup> La traducción es propia.

*Conceptions of Assessment* (COA-III), producto de la tesis doctoral. Este instrumento ha sido aplicado en Nueva Zelanda (Brown, 2002), Queensland (Brown, 2006; Brown, Lake, & Matters, 2011), Hong Kong (Brown, Kennedy, Fok, Chan, & Yu, 2009), España (Brown & Remesal, 2012) y Egipto (Gebril & Brown, 2013). Harris y Brown (2009) al analizar estas investigaciones hasta el año 2009, afirman que el profesorado participante de estos estudios, coincidieron en dos concepciones: la evaluación como mejora de la enseñanza y el aprendizaje y como responsabilidad de los estudiantes. Por otro lado, hallaron una baja correspondencia hacia las concepciones de responsabilidad de la escuela e irrelevancia.

Aunque pueden encontrarse algunas similitudes entre estas investigaciones, Harris y G. Brown afirman que las concepciones del profesorado son probablemente influenciadas por el contexto y el sistema escolar. Esta premisa es confirmada por Azis (2012) quien analiza las investigaciones en lengua inglesa que se realizaron sobre las concepciones de evaluación que tiene el profesorado de la educación primaria y secundaria, y la implicación de esta creencia en su práctica docente.

Los criterios para la inclusión de los artículos que podían participar del estudio fueron: que la investigación se realizara en primaria o secundaria, que los estudios fueran realizados en diferentes contextos, que se llevaran a cabo en el contexto del aprendizaje de idiomas y se hubiera realizado en los últimos veinte años. No fueron incluidos los estudios centrados en el impacto de la evaluación en el aprendizaje de los profesores y estudiantes; los de estilo más analítico que de investigación; los que fueron realizados a nivel terciario o evaluaron asignaturas además de inglés. En total, el autor encontró trece estudios potenciales, excluyó siete y realizó el análisis de seis.

Entre sus conclusiones, manifiesta que el contexto, la cultura, la visión de la educación y la política educativa son factores que manipulan las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado. Por otro lado, los estudios concuerdan en que el profesorado cree que la evaluación mejora el aprendizaje y esta creencia puede llevarlos a realizar prácticas evaluativas formativas.

En este sentido, aceptar que el profesorado puede moverse en diferentes concepciones y prácticas sobre la evaluación, y a la vez, que estas están determinadas por el contexto social y educativo, permite hacerse nuevas preguntas, e indagar por otras formas de comprender la evaluación con características propias de la educación física.

En la actualidad, el estudio sobre el pensamiento del profesor de educación física sobre la evaluación ha sido poco abordado. En las páginas anteriores se ha mostrado cómo las investigaciones recientes sobre la evaluación en el área están amparadas en la racionalidad práctica o el enfoque alternativo (López-Pastor et al., 2013) con la intencionalidad de generar estrategias que permitan asumir la evaluación como un proceso que mejora la enseñanza y el aprendizaje.

En términos generales, los estudios han profundizado en metodologías, estrategias e instrumentos que permiten evaluar el aprendizaje desde una perspectiva formativa (Conte & Moreno, 2000; Desrosiers et al., 1997; López et al., 2005; Ureña et al., 2006) y en menor medida, se encuentran investigaciones que reflexionan sobre la evaluación de la enseñanza (Benevides & Santos, 2004; Hein et al., 2007; Navarro & Jiménez, 2012). Sin embargo, el pensamiento del profesor sobre la evaluación es un tema aún poco explorado.

En esta línea se encuentran los estudios de Vera y Moreno (2007) y Vera (2010) quienes indagan el pensamiento del profesorado cuando se presentan situaciones de cesión de responsabilidad en el estudiantado, es decir, cuando el docente proporciona situaciones donde el estudiantado pueda desarrollar estrategias y planificación de tareas sobre su proceso evaluativo.

El estudio de Vera y Moreno (2007), se realizó con dieciocho maestros y maestras de

educación física de Murcia (España), que orientaban la clase en primaria. La investigación se llevó a cabo a través de la metodología cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas. La investigación pretendió profundizar en el pensamiento del profesorado acerca de la cesión de responsabilidad en la evaluación. En sus palabras, el estudio los llevó a indagar “si el pensamiento del maestro giraba en torno a la idea de cesión de la responsabilidad, a las estrategias que se aplicaban con tal fin y a la utilización de técnicas para su puesta en funcionamiento” (p.4).

Entre las conclusiones presentadas, manifiestan que el profesorado entiende desde el discurso, los beneficios de brindar participación al estudiantado, pero no está dispuesto a ceder el poder que la evaluación le otorga, ya que la descentralización del poder puede atentar contra el mantenimiento del “orden social del aula” (p.13).

Por otro lado, la desconfianza del profesorado hacia la evaluación que el estudiantado realiza, amparada en la subjetividad que pueden tener al realizarla, o la falta de criterios, surgieron como elementos problemáticos para llevar a cabo estrategias de cesión de responsabilidad de la evaluación.

Ceder la responsabilidad al estudiantado enfrenta al profesorado con un nuevo paradigma educativo, lo que motivó a los investigadores a profundizar en las creencias implícitas que tienen los docentes sobre este tipo de prácticas. En este sentido, Vera (2010) indagó sobre los dilemas que aparecieron en el pensamiento del maestro de educación física, que por primera vez desarrollaba un curso en que primara la cesión de responsabilidad al estudiantado en diferentes aspectos (objetivos, tareas y evaluación).

Un hallazgo importante fue el descubrir que existen varios dilemas en el maestro que constituyen un obstáculo para la negociación del currículo con el estudiantado:

La pérdida en el control de la clase, la seguridad en el discurso docente directivo que había aprendido en su periodo de formación universitaria, el choque entre la objetividad del maestro y la subjetividad de los alumnos, la ambigüedad que percibía en la determinación de los objetivos, la limitación en su capacidad discursiva y la desconfianza en las autocalificaciones (p. 79).

Estas barreras pueden estar relacionadas con la formación inicial del profesorado, dado que su atención puede estar más centrada en la adquisición de habilidades técnicas más que éticas, por tanto, cuando el maestro lleva a la práctica una educación física donde la autonomía es el eje fundamental sobre el que gira el aprendizaje, surge un conflicto en el maestro difícil de sobrellevar.

En este punto, la participación activa del estudiantado en su proceso de aprendizaje, pasa por la necesidad de asumir no sólo una didáctica innovadora “sino al análisis del pensamiento y las creencias del docente. Por tanto, la revisión de estas creencias parece constituirse como aspecto necesario que debe formar parte de la formación inicial y permanente del profesorado” (p. 81).

Superar las barreras encontradas en el profesorado, supone un paso determinante para dar cabida a una evaluación más formativa, donde ceder la responsabilidad al estudiante no implique una amenaza para el profesorado, sino la oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza. En conclusión, las investigaciones confirman la importancia de indagar de manera más profunda el pensamiento del profesorado alrededor de la evaluación y así proponer alternativas formativas que apunten a una enseñanza de calidad.

Otro estudio que indaga la relación pensamiento del profesor-evaluación, es el realizado por Chaverra (2012, 2014), acerca de los significados que le otorgan un grupo de cuatro maestros de

primaria a la evaluación. El estudio utilizó la metodología cualitativa por medio de entrevistas en profundidad.

Las principales conclusiones fueron que las ideas y conceptos sobre la evaluación de los maestros, estaban vinculadas con la racionalidad práctica de la evaluación, y reconocen la evaluación como un ejercicio crítico que permite la reflexión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Los discursos de los maestros permitieron descubrir cómo las prácticas evaluativas que han realizado, los llevan a reflexionar sobre su intencionalidad formativa, al punto de modificar sus pensamientos y prácticas como producto del análisis.

Los conceptos que tienen los maestros sobre la evaluación, determinan sus prácticas, y a la vez, éstas prácticas modifican los pensamientos y conceptos; se constituyen así, en una relación dialógica que permite reconfigurar la labor docente (Chaverra, 2014).

En el contexto colombiano, se encuentra la investigación llevada a cabo por Guío (2012) con dieciséis profesores de educación física. El objetivo fue identificar las concepciones sobre evaluación que tenía el profesorado y a la vez describir sus procedimientos y prácticas. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y recolectó la información por medio de entrevistas semi-estructuradas. Las categorías para analizar el discurso del profesorado fueron el concepto, los propósitos, el objeto, los momentos, los procedimientos, las políticas y experiencias en la evaluación. En cada categoría se realizaron preguntas que permitieron conocer el pensamiento y la acción del profesorado al respecto.

Las conclusiones son diversas y responden a cada categoría presentada. Con respecto a las concepciones de evaluación, se encuentran dos percepciones diferentes, en la primera, el profesorado identifica como procesos básicos de la evaluación “la recolección de datos, los diagnósticos, la verificación de los aprendizajes, la emisión de juicios valorativos y la toma de decisiones derivadas de las evaluaciones” (p. 867), a la vez, es presentada como un proceso ético y pedagógico.

Por otro lado, también se identificaron en los discursos, algunos aspectos relacionados con la evaluación tradicional como la poca participación del estudiantado en la evaluación, la evaluación asumida como un proceso dirigido exclusivamente por el docente y expresada generalmente en datos cuantitativos o escalas de valoración sin criterios claros.

Como puede verse, las concepciones entre el profesorado son opuestas y generan ambigüedad en sus propósitos, de allí surge otra conclusión importante del estudio y es la necesidad de formación sobre el tema.

Otro estudio llevado a cabo en Colombia, fue el realizado por Foglia (2014), con siete docentes de educación física de una institución educativa. El objetivo es similar a estudio anterior, es decir, hubo un interés en comprender las concepciones que tenía el profesorado sobre la evaluación y cuáles eran sus prácticas evaluativas.

La investigación fue realizada a través de la metodología cualitativa por medio del estudio de caso. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta, para caracterizar la población participante, la entrevista semiestructurada (dos encuentros con cada docente), la observación (tres clases a cada docente) y el análisis documental a diferentes textos que los docentes emplearon para evaluar (guía de trabajo, cuaderno, portafolio, trabajo escrito, ensayo, tarea, mapa conceptual, etc.).

La conclusión general de la investigación es que el profesorado asume la evaluación en educación física como una actividad que permite conocer “el estado de aprendizaje de sus estudiantes, evidenciando de manera tangible el nivel en el que se encuentran; realizar los ajustes correspondientes al programa, a la metodología y a la misma evaluación” (p. 113). Por su parte, las

prácticas evaluativas son descritas por la autora como integrales, dado que no se restringen a la evaluación de procedimientos, sino que también se tienen en cuenta los conceptos y actitudes; son continuas, participativas, flexibles y formativas.

En otras palabras, se puede pensar que la evaluación es cercana a los postulados de la racionalidad práctica. Sin embargo, no se encuentra en el estudio una referencia a la evaluación de la enseñanza, por el contrario, las concepciones de evaluación y las prácticas evaluativas descritas por el profesorado, se limitan al aprendizaje.

En los estudios mencionados, se encuentra un elemento común y es el término *concepciones* como la expresión genérica que permite referirse a los pensamientos, ideas o creencias del profesorado. La gran diversidad de términos utilizados en la literatura no permite discernir si hay una concepción teórica de fondo entre ellos o es el simple uso del lenguaje (Remesal, 2006).

En ese sentido, desde hace ya varios años, Pajares (1992) realizó un amplio estudio conceptual con el objetivo de aclarar algunos de estos términos desde la psicología de la educación, pero no logra el objetivo y concluye que esta confusión terminológica aún no es posible resolverla. A esta misma conclusión llegaron Southerland, Sinatra y Matthews (2001), quienes confirman que nueve años después sigue sin haber un consenso al respecto.

Por esta razón, cada autor, debe asumir una postura desde la cual sustentar su investigación, en el caso de Remesal (2006) y Brown (2002), optaron por escoger el término *concepciones* en sus tesis doctorales, como la opción terminológica que mejor les permitió expresar sus intenciones investigativas.

En la tesis de Brown (2002), las concepciones son un marco de organización por el cual un individuo entiende, responde a, e interactúa con un fenómeno. A la vez, se hace la aclaración que la estructura de las concepciones del profesorado no es uniforme y sencilla, sino que parecen ser multifacéticas. Por su parte Remesal (2006), asume las concepciones como

Los sistemas organizados de creencias acerca de distintas porciones de la realidad física y social, entendidas éstas como las aseveraciones y relaciones que el individuo toma como ciertas en cada momento determinado de su vida, que se originan y desarrollan a través de las experiencias e interacciones de las que el individuo participa y que repercuten en las interacciones subsiguientes con el mundo que le rodea (p. 90).

Para efectos de esta investigación, se asumirá el término *concepciones* en la perspectiva que propone Remesal (2006, 2011), como el conjunto de creencias que una persona posee acerca de la realidad, y como estas creencias pueden cambiar a lo largo de la vida de acuerdo a la influencia del contexto social en que el individuo participa.

### **2.3 El proceso de enseñanza y su vínculo con la evaluación**

El objeto de estudio de esta investigación fue indagar el pensamiento y la acción del profesorado sobre la evaluación. Con el objeto de acercar al propio profesor a su práctica cotidiana, las concepciones del docente se estudian en referencia al desarrollo de una unidad didáctica, por tanto, se asume el proceso de la práctica real de la enseñanza como el punto de partida para realizar el análisis.

Cómo se mencionó anteriormente, Jackson (1968) dividió el proceso de enseñanza en tres fases. Sin embargo, cada fase ha sido denominada de diversas maneras por los autores, por ejemplo, la primera fase es llamada por Piéron (1999) y Hernández y López (2004) como pre-interactiva; planificación por Hall y Smith (2006) y Giné, Parcerisa, Llena, París y Quinquier (2003) y

preactiva por Jackson (1968); en la segunda fase hay más acuerdos, Jackson (1968), Metzler y Young (1984), Piéron (2005) y Hernández y López (2004) la denominan interactiva y a la tercera fase se le conoce como postactiva (Jackson, 1968; Metzler & Young, 1984) post-interactiva (Anacleto, 2008; Hernández & López, 2004) o reflexión (Hall & Smith, 2006).

A pesar de reconocer el aporte de Jackson para la investigación de la enseñanza con la definición de las fases, Yinger (1977, citado por Hall & Smith, 2006) reconoce que los límites entre la planificación, la enseñanza y la reflexión no son lineales, sino cíclicos. En consecuencia, la planificación puede estar influenciada por planeaciones y experiencias de enseñanza anteriores, así como la reflexión puede contribuir a mejorar la planificación y la acción interactiva.

Para efectos de esta investigación llamaremos a la primera fase pre-interactiva, a la segunda interactiva y a la tercera post-interactiva, reconociendo la dificultad que puede suponer el análisis del pensamiento y la acción evaluativa de manera aislada en cada fase, pero que se hace necesaria como punto de referencia para comprender mejor lo que acontece en el pensamiento y acción del profesorado sobre la evaluación.

En la fase pre-interactiva se describen y analizan las concepciones y procedimientos de planificación sobre la evaluación por parte del profesorado.

En la fase interactiva se estudian las acciones o prácticas evaluativas que se desarrollan en una unidad didáctica. Cómo lo hacen, qué instrumentos utilizan, cómo registran la información, cuál es su discurso, en general, cualquier comportamiento o acción que nos permita conocer cómo lleva a cabo esta acción el profesorado.

Por último, en la fase post-interactiva, se indaga sobre las reflexiones y pensamientos que surgen en torno a la evaluación, una vez finalizada la unidad didáctica.

A continuación, se describen con más detalle cada una de las fases.

### 2.3.1 Fase pre-interactiva: planificación sobre la evaluación.

Luego de una revisión teórica, Díaz (2001) enuncia que los conceptos de programación, planificación y diseño curricular son utilizados en la literatura para referirse a las acciones que el profesorado realiza en la fase pre-interactiva, con el fin de organizar de manera coherente las acciones que realizará en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Viciano (2002) considera que la planificación abarca otras decisiones y “no solo las preactivas son parte de la planificación” (p. 64), pero en sí, la planificación es el proceso que sirve como conexión entre el plan de estudios, la instrucción y el aprendizaje del estudiantado (Hall & Smith, 2006).

Hasta hace pocos años la literatura sobre planificación en educación era mayoritariamente prescriptiva (Pérez & Gimeno, 1988). Se imponía el modelo de planificación lineal de Tyler estructurado en cuatro etapas:

1. Seleccionar objetivos específicos.
2. Seleccionar actividades de aprendizaje a partir de esos objetivos.
3. Organizar las actividades con vista a un aprendizaje óptimo.
4. Seleccionar los procedimientos de evaluación para comprobar en qué medida se han alcanzado los objetivos antes definidos (citado por Piéron, 1999, p. 93).

Este modelo de planificación, permeó los sistemas de enseñanza en todos los niveles, llegando a convertirse en la forma más generalizada de realizarlo (Pérez & Gimeno, 1988). Sin

embargo, esta lógica ligada con el modelo proceso-producto ha sido debatida por otros estudios (Taylor, 1970; Peterson, Marx, & Clark, 1978, citados por Pérez & Gimeno, 1988) donde afirman que el profesorado en su planificación no realiza acciones lineales como las propuestas por Tyler, por el contrario, se mezclan numerosas actividades sin unirlos necesariamente de forma consciente (Piéron, 2005) y centran más su atención en la selección de actividades y contenidos (García, 1997).

Los estudios sobre la planificación en el profesorado son diversos y constituyen en sí una línea de indagación compleja al ser tanto un proceso psicológico como práctico (Clark & Peterson, 1990). Algunos autores consideran la planificación como un punto de referencia para identificar a los docentes experimentados de los principiantes (Griffey & Housner, 1991; Hall & Smith, 2006; Henrique, 2004; Januário, 1992; Piéron & Cloes, 2007).

Planificar en educación física es igualmente un asunto complejo, para Viciania (2002) planificar es una acción reflexiva del docente que consiste “en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de educación física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz” (p. 45).

Por otro lado, Tristán (2010) considera que la planificación es un proceso psicológico de reflexión continua, en que un docente visualiza el futuro “hace inventario de los fines y los medios, con la finalidad de tomar decisiones para construir un documento escrito que guíe su acción futura de enseñanza de forma eficaz” (p. 8).

En sí, la planificación obliga al docente a recurrir a sus conocimientos teóricos y a la vez se pone en evidencia su lectura del contexto donde será desarrollada la clase, por lo tanto, no solo entra en juego el cuerpo de conocimientos que posea, sino también las creencias e ideas que tenga sobre los estudiantes, el contenido y la educación física.

Estas creencias del profesorado, están permeados por el contexto social, político y cultural, y a la vez son el reflejo de la formación inicial y la experiencia adquirida en el ejercicio de su profesión, por lo tanto, cada toma de decisiones pre-interactiva o planificación tiene una particularidad anclada al maestro que la formula (Díaz, 2001).

Algunos estudios han concluido que los profesores con experiencia no llevan a cabo un proceso de planificación sistemática y no es escrita formalmente (Hall & Smith, 2006; Placek, 1984). Si partimos de la idea que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información que se realiza desde el inicio del proceso educativo para emitir juicios de valor y tomar las decisiones más adecuadas con miras a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (Chaverra, 2012; Velázquez & Hernández, 2004), es necesario reconocer la importancia de la planificación de la acción evaluativa para lograr este propósito.

No planificar la evaluación puede conllevar a realizar acciones aisladas que no brinden la información necesaria para conocer el estado del proceso educativo y por ende, no lograr el objetivo de la evaluación (Velázquez & Hernández, 2010). Por esta razón, el profesorado debe visualizar la manera en que llevará a cabo la evaluación al momento de diseñar su planificación y definir con antelación la manera en que recogerá la información significativa que le permita evidenciar los aprendizajes del estudiantado, emitir juicios de valor y tomar las decisiones pertinentes ante los resultados (Tristán, 2010). Así como la manera en que evaluará su enseñanza. Según Graham (2008), si se busca el desarrollo de un programa adecuado para el estudiantado y lograr un alto nivel de experiencia, es necesario planear extensamente. E incluir en la planeación la evaluación.

Llevar a cabo una evaluación apropiada de los aprendizajes es un verdadero reto para el profesorado (Nadeau, Richard, & Godbout, 2008), pero una evaluación diseñada y planeada puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado (Siedentop & Tannehill, 2000

citados por Tristán, 2010). Una vez identificado el sentido y la finalidad de la evaluación, se debe determinar el cómo se realizará y qué instrumentos se utilizarán.

Hamodi (2014) en su tesis doctoral, realiza un sistema de clasificación de los medios, técnicas e instrumentos que hacen parte de la evaluación formativa, y que pueden orientar la planificación de la evaluación.

Para esta autora, los medios son “las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido” (p. 23). Estos medios pueden ser escritos, orales y prácticos.

Por su parte las técnicas, son las estrategias utilizadas para recoger la información y son diferentes en función de si el estudiantado participa o no en el proceso de evaluación.

- Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesorado, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video).
- Cuando el alumnado participa en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación pueden ser las siguientes: (a) Autoevaluación... (b) Evaluación entre iguales... (c) Evaluación colaborativa o compartida (p. 23).

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se asumen como herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para organizar la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. El instrumento también se entiende como “el medio a través del cual recabamos información y registramos los datos que nos va a permitir emitir una valoración” (Castejón, Capllonch, González, & López, 2009, p. 66). Por tanto, un instrumento no tiene fin en sí mismo, será el uso, el momento y la utilización de la información, la que determina el sentido formativo o no de esa herramienta.

Es posible que se pueda presentar cierta dificultad para diferenciar los medios de los instrumentos de evaluación y en algunas ocasiones, pueden llegar a ser las dos cosas, pero para evitar la confusión se deberá tener muy presente la finalidad que se persigue al evaluar (Hamodi, López, & López, 2015).

Para llevar a cabo una evaluación formativa, se recomienda que los instrumentos y procedimientos permitan una mayor participación del estudiantado y un conocimiento no sólo de los resultados de la enseñanza, sino del proceso educativo en general. En este punto, la evaluación desde este enfoque alternativo ha ganado terreno en el área, aunque queda mucho por mejorar y así lo confirma el estudio realizado por López-Pastor et al. (2013), quienes analizaron la literatura internacional entre 1988 y 2011 sobre la evaluación en la educación física escolar.

Los instrumentos pueden ser de dos tipos: las llamadas pruebas objetivas y las alternativas (M. Salinas, 2001). Las pruebas objetivas pueden estar más asociadas con un tipo de evaluación más tradicional; sin querer encasillarlas, podríamos decir que son el tipo de pruebas más utilizadas para medir y cuantificar. Metzler (2011) considera que las formas más tradicionales en que se ha evaluado la educación física son: las observaciones informales del profesor, pruebas estandarizadas de habilidades, pruebas físicas y exámenes escritos. Como se mencionó anteriormente, si bien estas pruebas pretenden la medición; es el fin y la intencionalidad con que se lleven a cabo lo que les dará el sentido formativo, por tanto, pueden resultar muy útiles a determinados propósitos educativos.



Por otro lado, están las pruebas alternativas, ellas procuran una capacidad de expresión mayor donde se evidencie el proceso que están llevando a cabo. En este grupo están: El portafolio, los diarios de campo o pedagógicos, hojas de registro, talleres teórico-prácticos, fichas de autoevaluación y coevaluación, guías de trabajo en grupo, el cuaderno del alumno, cuaderno del profesor, entre otros.

Una atención especial se orienta al cuaderno o diario del alumno como instrumento de evaluación. Son diversos los autores que coinciden que su uso constituye un instrumento privilegiado para la investigación en el aula y a la vez, una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bores, 2006; López, 2006; Santos & Fernández-Río, 2009; Sicilia, 1999).

Bores (2006) desde una visión de educación física integral, propone el cuaderno del alumno como una alternativa que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente facilita la evaluación, “en el sentido que permite recoger abundante y diversa información del alumno, del profesor y del proceso en diferentes momentos y situaciones del curso” (p. 46). Para ser coherentes con esta intencionalidad, su evaluación no debe limitarse a la calificación, sino ampliar sus posibilidades formativas.

Otro instrumento importante es el cuaderno del profesor, ya que puede cumplir una doble función, permite el registro de los aprendizajes y a la vez la reflexión sobre la enseñanza, “en el diario del profesor se anota de forma descriptiva lo programado y lo realizado, pudiendo añadir o no una valoración general del desarrollo de la clase o de algún apartado o actividad concreta” (López, 2006, p. 229). Habitualmente este instrumento es poco estructurado y permite la libre manifestación de sensaciones y reflexiones del profesorado.

En general, la decisión de utilizar un instrumento u otro, estará determinada por el tipo de información que se desea obtener (Velázquez & Hernández, 2004), sin embargo, la combinación de estos instrumentos permitirá la mayor información posible sobre el proceso evaluativo y determinará las acciones de mejora que deben implementarse. Realizar una adecuada evaluación formativa dependerá de la combinación de diferentes instrumentos y especialmente del análisis y la interpretación de los resultados (Castejón et al., 2009; M. Salinas, 2001).

En la planificación de la evaluación el interés está tradicionalmente centrado en el aprendizaje, no obstante, desde una visión formativa, la enseñanza es susceptible de revisión y análisis, por tanto, su evaluación también debe ser planificada.

Como se ha mencionado en páginas anteriores, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la enseñanza apenas se hacen presentes en el área. Hernández y López (2004) y López-Rodríguez (2013), presentan algunos instrumentos y orientaciones que permiten evaluar la enseñanza en las tres fases que propone Jackson (pre-interactiva, interactiva, post-interactiva).

En la fase pre-interactiva se sugiere el análisis documental como una técnica que permitirá evaluar las decisiones tomadas en la programación o elaboración curricular, ya que allí están plasmadas las ideas relativas al qué y cómo enseñar, así como las decisiones sobre la evaluación. Este análisis debe estar orientado por unos criterios definidos y para ello, los autores presentan un instrumento que facilite la sistematización de la información.

<b>Pautas para el análisis documental sobre la programación</b>	<b>En todos los casos</b>	<b>En unos casos si y en otro no</b>	<b>En ningún caso</b>
1. La formulación de los objetivos es suficientemente precisa como par que se comprenda que se espera lograr.			

2. Los objetivos formulados suponen un progreso respecto a los aprendizajes logrados en unidades de enseñanza anteriores.			
3. La elección de los contenidos es coherente con los objetivos que se desea alcanzar.			
4. Todos los contenidos tienen un referente en los objetivos especificados.			
5. La selección de las técnicas de enseñanza contribuye, potencialmente, a alcanzar los objetivos en el tiempo previsto.			
6. La información sobre los criterios de evaluación está al alcance de la comprensión de los alumnos y alumnas			
Observaciones:			

**Figura 3.**

Ejemplificación de un instrumento para orientar el análisis de las decisiones pre-interactivas. Tomado de Hernández y López (2004 p. 64).

En esta fase pre-interactiva también es válido como instrumento el diario del profesor. Esta herramienta permite registrar el pensamiento o las sensaciones que surgen en la elaboración de la planeación. Este registro permitirá analizar y comprender cómo se realizó la planificación y qué es susceptible de mejora.

En la fase interactiva, los autores se enfocan en el ciclo básico de la tarea, es decir, cada tarea, debe contar con tres fases para procurar una enseñanza de calidad.

La fase de presentación de la tarea; la fase de interacción en torno a la realización de la tarea por parte del alumnado (conducción de la tarea por parte del docente); y la fase de evaluación y/o reflexión en torno a la realización de la tarea (Hernández & López, 2004, p. 65).

Para la fase interactiva, los autores mencionados y la tesis doctoral de A. López (2012), proponen varios instrumentos que atienden a cada fase de la tarea y permiten recolectar información sobre la forma de actuar y el discurso del profesorado. Esta información será útil para emitir un juicio y realizar los ajustes que sean necesarios en búsqueda de una enseñanza de calidad. Estos instrumentos pueden ser realizados por un agente externo, “normalmente por razones de investigación o formación” (Hernández & López, 2004, p. 71) o como parte de un proceso de autoevaluación.

Los instrumentos desarrollados en las fases anteriores, constituyen un insumo para realizar la evaluación post-interactiva. La invitación es que una vez finalizada la sesión de clase o la unidad didáctica, el docente pueda reflexionar sobre las decisiones tomadas y cómo se desempeñó en la práctica. Así mismo, los autores recomiendan nuevamente la utilización del diario con criterios y preguntas claves que favorezcan la reflexión.

Esta evaluación de la enseñanza también debe incluir la participación del estudiantado. Los instrumentos y procedimientos pueden ser diversos: diálogos abiertos, cuestionarios, entrevistas, el cuaderno del estudiante o cualquier otro mecanismo que le permita al estudiantado manifestar su opinión sobre la labor docente.

### 2.3.1.1 Planificar la evaluación en educación física en el contexto colombiano.

Colombia no tiene una ley nacional que determine un currículo oficial para todas las áreas en las instituciones educativas. La reglamentación en educación se basa fundamentalmente en la Ley

General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) que señala las normas generales que regulan el servicio público de la educación.

Adicional a esta ley, existen disposiciones y decretos que orientan el proceso educativo en algún ámbito en particular. El Decreto 1290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009a) reglamenta la evaluación de los aprendizajes y la promoción del estudiantado en los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos. En este Decreto, se consignan los lineamientos básicos que deben tener presentes las instituciones educativas para formular su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), el cual hace parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>7</sup>.

El SIEE debe contener: Los criterios de evaluación y promoción, la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, las estrategias de valoración integral de los desempeños del estudiantado, las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños del estudiantado durante el año escolar, los procesos de autoevaluación del estudiantado, la periodicidad de entrega de informes a los padres de familia, entre otros.

Para que el Decreto 1290 se llevara a cabo de manera pertinente en las instituciones educativas, el Ministerio de Educación Nacional publicó un documento con el propósito de proporcionar elementos que permitieran comprender y aplicar mejor el Decreto (Ministerio de Educación Nacional, 2009b). Uno de los objetivos fundamentales del texto, fue presentar la evaluación como una actividad que hace parte del proceso formativo en las instituciones educativas y no como un elemento aislado de medición ligado a la idea de calificación.

Para el gobierno colombiano, la evaluación debe asumirse como una herramienta pedagógica que permita el mejoramiento de la educación, en el cual “no solamente aprenden los estudiantes, sino que especialmente, lo hacen los maestros, porque a partir de ella es que deben visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional, 2009b, p. 23). A partir de esta conceptualización cada institución educativa debe diseñar su sistema de evaluación, más allá de definir con cuántas áreas es promocionado el estudiante al año siguiente o cómo calificar (con letras o números).

La educación física como área fundamental definida en la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), debe basar su evaluación en la reglamentación expuesta anteriormente. A la vez, debe tener presente dos documentos específicos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para la educación física: Lineamientos Curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte (2002b) y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte (2010). Estos textos no tienen el carácter de Ley, por tanto no son de obligatorio cumplimiento para el profesorado, pero se constituyen en referentes nacionales para la enseñanza de la disciplina en cuanto contenidos, objetivos, estructura curricular y evaluación.

En estos textos orientadores, la evaluación es asumida en la misma línea que propone la normativa vigente. El objeto de la evaluación es “observar, comparar y reunir la información necesaria para corregir el proceso de enseñanza, valorar el logro del estudiante, variar o readecuar acciones y proporcionar las orientaciones hacia el alcance de logros no alcanzados o proyección hacia nuevos logros” (Ministerio de Educación Nacional, 2002b, p. 61). Desde esta perspectiva, se promueve la evaluación como una posibilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

---

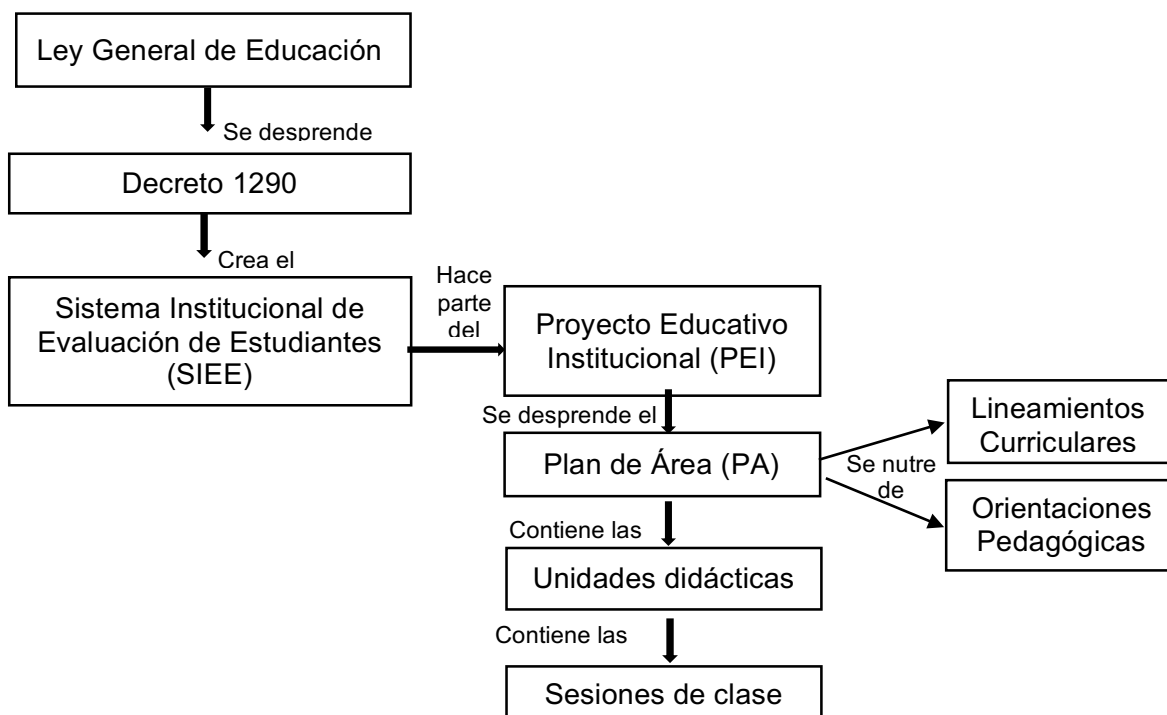
<sup>7</sup> El Proyecto Educativo Institucional es la carta de navegación de cada institución educativa, allí se deben evidenciar los fines educativos propuestos en la Ley de Educación, teniendo en cuenta en primera instancia, las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio, que le permita ser pertinente y significativo. Generalmente está constituido por cuatro componentes: Fundamentación teórica, administrativa, pedagógica y curricular y comunitario.

Para llevar a cabo esta evaluación, se hace indispensable el uso de instrumentos cualitativos que ayuden a comprender desde otras miradas el desarrollo de las competencias en el área. En este sentido, las Orientaciones Pedagógicas proponen utilizar diversos instrumentos (cualitativos y cuantitativos) que permitan recoger la mayor información posible sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

El cuaderno escolar, el diario de campo, las técnicas de observación, el uso del video y la fotografía, las narraciones, las composiciones, los registros anecdóticos, las listas de cotejo o control, las fichas de autoevaluación, las fichas de coevaluación, las escalas de observación, los cuestionarios, los informes de trabajo en grupo, las fichas de tareas, las pruebas motrices, las pruebas de habilidad y los portafolios, son, entre otros, instrumentos útiles para la evaluación del nivel de desarrollo de las competencias en el área de Educación Física, Recreación y Deporte (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 52).

Es importante mencionar que existe un documento construido por el profesorado de cada institución educativa denominado Plan de Área (PA). Este texto se desprende del PEI y es un nivel más de concreción del currículo. En él están descritos los lineamientos teóricos que guían el área, los objetivos, contenidos, metodología, evaluación, entre otros elementos. De este Plan de Área se desprenden las unidades didácticas y las clases.

Una explicación gráfica de los niveles de concreción curricular que debe tener la planeación sobre la evaluación en educación física en Colombia, se aprecia en la figura 4.



**Figura 4.** Niveles de concreción curricular para planear la evaluación en educación física en Colombia.

De acuerdo a estos lineamientos nacionales y la concreción en los PEI y PA, la planificación sobre la evaluación en educación física es abierta y flexible, lo que brinda al profesorado la libertad de construir sus propios instrumentos y procedimientos, definir sus técnicas y medios, teniendo presente que el propósito fundamental es asumir la evaluación como una posibilidad que permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se mencionó en las páginas anteriores, “la estructura del sistema educativo ejerce una cierta influencia sobre la forma de entender la evaluación y las prácticas evaluativas escolares” (Remesal, 2006, p. 41), esta influencia fue considerada en el momento de realizar el análisis de la información de cada maestro participante en esta investigación.

En relación a la evaluación de la enseñanza, en Colombia no existe una reglamentación que oriente la manera de planificar este proceso, sólo se contempla la heteroevaluación que el rector o rectora de cada establecimiento educativo realiza hacia el docente.

En Colombia el profesorado de los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media está regido por dos decretos, el primero es el 2277 de 1979 (Ministerio de Educación Nacional, 1979) que cobija al profesorado vinculado a la labor docente antes del año 2002 y el segundo es el Decreto 1278 que surge en el 2002 (Ministerio de Educación Nacional, 2002a) e implantó un nuevo estatuto de profesionalización docente.

Cada Decreto incluye una reglamentación que determina las relaciones del Estado con sus educadores. En el caso de la evaluación, los docentes que están cobijados por la reglamentación más antigua no tienen estipulados procesos de evaluación de la enseñanza, mientras que en el Decreto actual aparece la evaluación como un procedimiento que verifica el buen desempeño del profesorado.

Para el grupo de docentes que hacen parte del nuevo estatuto, el rector o rectora de la institución educativa es el encargado de realizar la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual que está conferida por el Decreto 1278 y reglamentada por el Decreto 3783 (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Según la reglamentación, la evaluación tiene como objeto “verificar los niveles de idoneidad y eficiencia de los educadores en el desempeño de sus funciones, como factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la educación” (p. 1).

En esta reglamentación no se hace referencia a procesos de autoevaluación o coevaluación, en consecuencia, los procedimientos que cada docente desee implementar para llevar a cabo estas acciones surgirán de su propio interés y por tanto, la planificación esta mediada por su deseo particular de realizar alguna actividad en ese sentido o no.

### *2.3.1.2 El papel de los contenidos en la planificación de la evaluación.*

No puede olvidarse que la evaluación hace parte del proceso didáctico al igual que los contenidos, los objetivos, los medios y la metodología (Álvarez & González, 2003), y no es posible comprenderla en su complejidad como un elemento aislado de este contexto. Sin embargo, para efectos de la investigación se hace necesario centrar la mirada en pequeñas porciones de esa gran realidad para comprender mejor los fenómenos que se presentan.

En este sentido, esta investigación reconoce el papel determinante que juegan los contenidos para comprender más profundamente las concepciones y acciones del profesorado hacia la evaluación, los cuales están presentes en cada fase del proceso de enseñanza.

Definir los contenidos que serán parte de las unidades didácticas requiere un ejercicio de reflexión y construcción por parte del profesorado. Según Pozo (2003), la elección de los contenidos debe apoyarse en el propio conocimiento del profesorado, lo que les lleva a dar prioridad y jerarquía entre ellos, pero sin olvidar las demandas sociales a las cuales debe responder el sistema educativo.

Tanto esta elección de contenidos como la manera de evaluarlos, deben estar enmarcados en la filosofía del currículo, el cual, debe tener como función y prioridad formativa, hacer que los futuros ciudadanos interioricen la cultura en la que viven, (arte, ciencia, tecnología, deporte, etc.)

propias del mundo que les rodea, y comprender su sentido histórico; asimismo, deben propender por desarrollar las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutar de ellos, y en lo posible, renovarlos (Mauri, 1993; Mora, 2001; Pozo, 2003).

Tradicionalmente los contenidos se han organizado en áreas de conocimiento, cada una de las cuales se halla estructurada en unos bloques de contenidos (García & Parra, 2010). Como se ha mencionado, el currículo en Colombia es flexible y abierto y no está determinado por una ley, lo que representa cierta libertad para los miembros de las instituciones educativas al momento de escoger cuáles contenidos abordar y la forma de desarrollarlos. Por esta razón, cada establecimiento educativo permite al profesorado seleccionar y adecuar los contenidos a las características del estudiantado, el medio y los recursos.

Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) hacen una distinción entre tres tipos de contenidos, los cuales también poseen diferentes subdivisiones: los contenidos procedimentales (Lo que el estudiantado aprende a hacer); los contenidos verbales (Lo que aprenden a decir); los contenidos actitudinales (Las formas en que aprenden a comportarse).

Los contenidos procedimentales incluyen desde la realización de simples técnicas hasta el mayor grado de complejidad de un tema, estos contenidos implican “saber *hacer* algo, no sólo decirlo o comprenderlo” (Pozo, 2003, p. 60). En la clase de educación física, los principales contenidos abordados han sido el deporte y la actividad física, haciendo énfasis en el desarrollo de la técnica deportiva, las habilidades y destrezas motrices y las capacidades físicas (Hernández & Velázquez, 1996; Kirk, 2001; Zagalaz, Moreno, & Cachón, 2001). En consecuencia, históricamente, la evaluación en el área, se ha centrado principalmente en la valoración cuantitativa del movimiento a través de tests y pruebas estandarizadas. Como se presentó en páginas anteriores, estas pruebas son un reflejo de la influencia que ha tenido la racionalidad técnica de la evaluación en la educación física.

Sin embargo, desde una visión de educación física amplia e integral, los contenidos procedimentales también son parte determinante en la enseñanza, pero, sus propósitos al evaluarlos varían. Es decir, la evaluación de los contenidos procedimentales no se hace sólo con la intención de clasificar el estudiantado y emitir una calificación, sino para conocer el estado de sus capacidades y los avances que se han logrado en el aprendizaje.

Velázquez y Hernández (2004) consideran que la evaluación de los procedimientos desde un punto de vista analítico puede presentarse en dos aspectos, cuantitativo y cualitativo. El cuantitativo, se refiere a los tests motores y pruebas físicas. El cualitativo es el que se realiza a través de una observación estructurada. Para esta evaluación cualitativa, los autores proponen el uso de las hojas de registro como el instrumento que incluye unos indicadores claros y concretos que se deben observar. A la vez, la utilización de este instrumento facilitará la realización de actividades de autoevaluación y coevaluación entre el estudiantado.

En el caso de los contenidos verbales, según Pozo (2003), han sido y continúan siendo, los que mayor atención han recibido en el ámbito educativo, aunque ese no sea el caso de la educación física; pues como sabemos, el área se ha centrado en el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices. Según el autor, los contenidos son de tres tipos: los hechos, los conceptos y los principios. Un hecho o un dato es una información que afirma o declara algo sobre el mundo; los conceptos son elementos que se definen por relaciones de coordinación, sean estas de simple coordinación, de subordinación o supraordenación. Los principios serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, establecen relaciones de causalidad, ya sean ésta explicativa o prescriptiva, su estructura se traduce en teorías o modelos explicativos de la realidad (F. Díaz, 2002; Pozo, 2003).

En educación física, estos contenidos han sido nominados comúnmente conceptuales (Díaz, 2005), o conocimiento teórico-conceptual (Hernández & López, 2007; Velázquez, Hernández, Martínez, & Martínez, 2011). Como lo señalan Velázquez y Hernández (2004), su evaluación debe estar vinculada con la aplicación práctica, sin embargo, puede presentarse alguna situación en que sea necesario conocer un aspecto de manera aislada.

Los instrumentos para evaluar estos contenidos son muy variados y dependerán de la finalidad evaluativa, entre ellos están: los exámenes, los cuestionarios, los intercambios orales, los trabajos escritos, los mapas conceptuales, la lluvia de ideas, etc. (Díaz, 2005; Velázquez & Hernández, 2004). Todos ellos con múltiples variantes, que a la vez pueden incluir elementos de otros contenidos.

Finalmente están los contenidos actitudinales, estos al igual que los contenidos conceptuales, se pueden diferenciar entre actitudes, valores y normas. Según Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) las actitudes son evaluaciones afectivas, pertenecen primordialmente al ámbito de los sentimientos, valoraciones de la realidad que pueden ser perjudiciales o favorables para la vida de las personas, por medio de ellas los sujetos exteriorizan un modo de actuar y definen su posición frente a las personas, las instituciones, las situaciones y las cosas con las que se relaciona cotidianamente.

Los valores son ideales abstractos, que revelan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los fines últimos. Son autoconcepciones que una persona tiene de sí mismo, de los demás y del mundo, y por estos motivos actúa y elige de forma autónoma (Bolívar, 1992). Por su parte las normas, “son reglas o pautas de conducta que determinan qué se puede y qué no se puede hacer” (Prat, 2003b, p. 28). Estos tres componentes (actitudes, valores y normas) “mantienen una estrecha relación, y es frecuente que se los considere globalmente bajo esta denominación: *contenidos actitudinales*” (Prat, 2003b, p. 21 cursivas de la autora).

Evaluar este tipo de contenido puede ser complejo ya que las expresiones verbales, los gestos o conductas del estudiantado, no siempre son un reflejo de las actitudes, sino que pueden deberse a otros factores (Velázquez y Hernández, 2004). Las actitudes tienen un carácter cambiante y dinámico, por tanto su evaluación no puede hacerse de manera momentánea, sino que requiere de un amplio periodo de tiempo y la utilización de diversos procedimientos e instrumentos para lograr una imagen más fiable (Velázquez & Maldonado, 2004).

De acuerdo con Prat (2003a), pueden presentarse muchas técnicas para evaluar los contenidos actitudinales, pero la utilización de los instrumentos requiere un gran esfuerzo por parte del docente, ya que con frecuencia la evaluación de estos contenidos es reducida a criterios subjetivos y poco sistemáticos.

Los instrumentos para evaluar las actitudes en educación física pueden ser similares a los utilizados en otros contenidos (cuestionarios, registro anecdótico, escalas de observación, cuaderno del estudiante, etc.). Lo importante es que en su diseño y concreción permitan extraer realmente la información necesaria sobre las actitudes del estudiantado.

En el caso de las escalas de observación, Velázquez y Maldonado (2004), recomiendan construir el instrumento con indicadores que hagan referencia a las posibles conductas del estudiantado, estos indicadores “deben referirse a conductas observables y no a procesos cognitivos o emocionales (valorar, confiar, respetar, etc.)” (p. 195). Asimismo, los indicadores no deben ser muy numerosos para evitar sobrepasar la capacidad de cada docente.

La investigación realizada por Vargas (2012), pretendió comprender y analizar las creencias que tiene el profesorado sobre la evaluación de actitudes, y determinar la conexión que existe entre

dichas creencias y la práctica evaluativa que realizan. Los participantes fueron cuatro maestros de educación física en primaria. El estudio fue cualitativo a través de la observación, la entrevista en profundidad y el análisis documental.

Entre las conclusiones más relevantes se encontró que, desde el discurso, el profesorado manifiesta la importancia de evaluar las actitudes. En la planificación también hay presencia de múltiples elementos asociados a las actitudes y se describen en los objetivos, los criterios de evaluación y los contenidos. Sin embargo, desde la práctica evaluativa, no se evidencia de forma clara, un proceso de evaluación sistemático, por el contrario, se observó que las actitudes se evalúan de manera aislada, asistemática y poco consciente.

Finalmente, es importante recordar que la enseñanza de la educación física debe posibilitar el aprendizaje de los tres contenidos, que en palabras de Freire y Oliveira (2004), capacitarán al estudiantado para utilizar de forma autónoma su potencial para moverse, sabiendo cómo, cuándo y por qué realizar las actividades o habilidades motoras.

En este sentido, cobra especial relevancia la promoción de la autonomía para lograr un aprendizaje óptimo que permita una adopción de un estilo de vida saludable (Aguado-Gómez, Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, & López-Rodríguez, 2016; Lanuza, Ponce de León, Sanz, & Valdemoros, 2012; Peiró-Velert, Pérez-Gimeno, & Valencia-Peris, 2012), el cual puede promoverse desde la planeación de la evaluación eligiendo estrategias, medios y técnicas que inciten la participación y responsabilidad del estudiantado por su propio aprendizaje.

Como lo plantea Díaz (2005), la evaluación se debe encaminar a que el estudiantado logre un desarrollo armónico tanto en los aspectos físicos, sociales, emocionales y afectivos. En este sentido, la evaluación debe planificarse con miras a obtener información que permita identificar el desarrollo de todos los contenidos propuestos. En esta planificación debe hacerse explícito cuales contenidos se van a evaluar y cómo se hará, en definitiva, definir los instrumentos y procedimientos que serán utilizados para recoger la información con antelación, reconociendo que durante el proceso enseñanza-aprendizaje se pueden presentar modificaciones y cambios.

En cualquier caso, hay que definir en la planificación de la evaluación, instrumentos que puedan ser llevados al contexto real de enseñanza y como lo dice Bolívar (1995), no deben sobrecargar la tarea educativa diaria del docente.

### 2.3.2 Fase interactiva: la acción evaluativa.

Esta fase de la enseñanza puede considerarse como el momento principal del proceso educativo debido a que es allí donde se presenta el encuentro, el intercambio, la comunicación; donde el docente tiene la oportunidad de incidir de manera directa sobre el aprendizaje del estudiantado, donde aplica lo que ha planificado y a la vez, se enfrenta a situaciones que no estaban previstas, en definitiva, es un momento en que se toman numerosas decisiones con relación a su acción y a la relación con el estudiantado (Giné et al., 2003).

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, han intentado descubrir lo que el profesorado piensa mientras interactúa con el estudiantado, buscando establecer en qué medida se toman decisiones en la acción educativa que no estaban contempladas en la planificación y a la vez, si esas decisiones modifican la planificación siguiente y la conducta (Clark & Peterson, 1990; Hall & Smith, 2006).

Desde un enfoque cognitivo, las primeras investigaciones conformaron dos líneas de investigación que pretendían generar conocimiento sobre las decisiones interactivas del



profesorado, una enfocada hacia el procesamiento de la información y otra hacia la toma de decisiones, no obstante, los resultados de los estudios dejaron en evidencia procesos cognitivos comunes en ambas líneas.

Así, cuando se estudian los procesos mentales de la fase interactiva de la enseñanza se considera al profesor como un profesional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención, orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos (Pérez & Gimeno, 1988, p. 41).

Esta visión desde el enfoque cognitivo, centrado exclusivamente en los procesos mentales del profesorado, pretende ser superada por una mirada más pedagógica que involucra los contenidos, la escuela, la cultura, el contexto... aquellos otros elementos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, los modelos alternativos proponen “respetar la complejidad del pensamiento que realmente influye en la actuación del profesor, para que sobre su análisis y valoración reflexiva se articule, contraste, se estime su potencialidad y, en su caso, se modifique o reformule” (Pérez & Gimeno, 1988, p. 56).

Se habla de una enseñanza reflexiva, en la que el profesorado no solo debe analizar sobre cómo aplican en sus clases las teorías generadas en otros lugares, sino criticar y desarrollar sus propias teorías y prácticas, reflexionando en la acción y sobre ella (Shön, 1992, 1998; Zeichner, 1993).

Esta visión del maestro reflexivo, es reflejo de una manera de asumir la investigación del pensamiento del profesor desde la compleja relación entre cognición y acción, es decir, conocer tanto sus teorías implícitas (ideas, creencias, concepciones) como el conocimiento práctico que se genera en la incertidumbre del encuentro educativo (García, 2003).

El pensamiento práctico del profesor es una mezcla de teorías formales y conocimientos contruidos a partir de la experiencia profesional, o asimilado de la tradición y la cultura profesional y extra profesional. “En todo caso, se compone de esquemas de interpretación, decisión, actuación y valoración cercanos a la práctica, generados en la acción y aplicables a la misma” (Pérez & Gimeno, 1988, p. 59). En otras palabras, indagar sobre el conocimiento práctico requiere analizar lo que hacen y piensan los docentes cuando están en la clase, en su práctica educativa (Pradas, 2010).

Conocer los factores que influyen en las decisiones y pensamientos del profesorado en la fase interactiva, y en qué medida se modifican sus conductas, requiere preguntarse por el comportamiento del profesorado y el estudiantado en las clases, “¿cuánto tiempo le dedica a cada actividad el profesor? ¿sobre qué fija su atención? ¿cuáles son los comportamientos que adoptan? [sic]” (Siedentop, 2008, p. 60). ¿Cómo son las relaciones con el estudiantado? ¿Cómo percibe las tareas el estudiantado? ¿Cuál es la motivación del estudiantado para realizar las actividades propuestas?

En relación a la evaluación cabe preguntarse ¿Qué procedimientos evaluativos utiliza el profesorado? ¿Cuál es la participación del estudiantado en la evaluación? ¿Cómo se plantean las tareas evaluativas y cómo reaccionan ante ellas los estudiantes? ¿Qué contenidos se evalúan en la clase? ¿Cómo se evalúa la enseñanza?, etc.

Para conocer la información que permita ofrecer respuestas a los interrogantes en la fase interactiva se ha utilizado diversidad de métodos como la estimulación del recuerdo, el relato escrito, diarios, entrevistas, cuestionarios y la observación (Clark & Peterson, 1990; Piéron, 2005). Este último se convirtió en una técnica muy utilizada por el enfoque proceso-producto para identificar

determinado comportamiento en el profesorado y encajarlo en categorías establecidas, para luego “ser expresadas en índices cuantitativos” (Cubero, 2005, p. 150).

Siedentop (2008) propone que existen tres funciones principales que ocupan la atención del profesorado durante el proceso de enseñanza: organizar a los estudiantes, brindar información y supervisar sus acciones.

Con organización se refiere a las indicaciones verbales o no verbales que el profesorado realiza con el fin de definir la formación o distribución de los equipos, cambiar de actividad o cualquier otra acción encaminada a organizar el estudiantado. Sobre la información que brindan los profesores, Siedentop (2008) incluye “las demostraciones, las explicaciones, los *feedbacks* dirigidos al conjunto del grupo y los balances de final de lección” (p. 61). La tercera función está dedicada a la observación y supervisión del estudiantado mientras realizan las tareas. “La observación hace alusión a los momentos en que el profesor solo observa. La supervisión hace referencia a los comportamientos que tienen por objetivo vigilar a los estudiantes cuando están trabajando en sus tareas, desplazándose por el aula y realizando frecuentes análisis” (Siedentop, 2008, p. 61).

Numerosos estudios se refieren a la acción interactiva del profesorado, con el objetivo de descifrar la complejidad de sus comportamientos y discursos (Del Villar, Ramos, Cervelló, Julián, & Jiménez, 2002; Giraldo, Rubio, & Fernández, 2009; A. López, 2012; Pradas, 2010; Velázquez et al., 2007). Para esta investigación, el objetivo es conocer cómo se lleva a cabo la acción evaluativa, por lo tanto, la atención está centrada en aquellos comportamientos y discursos del profesorado que brinden elementos de análisis en cualquiera de estas funciones.

En este punto, es necesario precisar qué entendemos por *acción evaluativa*, para comprender el sentido que se busca en nuestra investigación. La acción evaluativa es una práctica sobre la evaluación que, acompañada de un discurso, refleja la intencionalidad del docente hacia ella; en ese sentido, toda acción evaluativa se convierte en una forma de intervenir el proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, si se quiere conocer cómo el profesorado lleva a cabo esta acción, es necesario analizar su discurso desvelando la intención de sus expresiones que conlleven un sentido evaluativo, y a la vez, identificar las prácticas que acompañan ese discurso.

### 2.3.2.1 *El discurso evaluativo del profesorado.*

La fase interactiva de la enseñanza es un proceso de comunicación permanente entre el docente y el estudiantado y como tal, es la oportunidad de intercambiar ideas, sensaciones y percepciones. Tal vez como lo dice Torre (2002) “la verdadera esencia de la educación está en la comunicación” (p. 37), razón por la cual el discurso y la comunicación en el aula han sido objeto de estudio de diversas disciplinas, no solo con fines exclusivamente educativos sino también de tipo lingüístico y sociológico (Cubero, 2005).

Al hablar de discurso docente, es necesario reconocer que es una expresión con múltiples connotaciones, especialmente porque su análisis procede de diversas disciplinas que se enfocan en múltiples aspectos (Martínez-Otero, 2007). Esta situación lo convierte en una categoría que cada día abre más posibilidades de estudio y profundización.

En un sentido literal, el discurso docente se asume como una “secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante” (Giraldo et al., 2009, p. 26), pero desde una perspectiva más constructivista, se entiende como el “responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula” (Cubero et al., 2008, p. 76), es decir, no se limita a instrucción, sino que permite la construcción conjunta del

conocimiento a través de los intercambios que se presentan en las clases.

Ese intercambio que se produce entre los actores en la fase interactiva, se ha vinculado a la calidad de la enseñanza, razón por la cual se convirtió en un interés investigativo centrando especialmente la atención en la comunicación que se produce allí, ya que se asume que es través del discurso, que el profesorado “orientará, dará directrices, corregirá, posibilitará nuevos aprendizajes o ayudará a consolidar otros ya conocidos” (A. López, 2012, p. 107).

Tradicionalmente, el análisis del discurso del profesorado se ha centrado en el *feedback* desde un enfoque principalmente cuantitativo al identificar la frecuencia y el tiempo en que se realizaba, a la vez, las investigaciones pretendían definir si el *feedback* era específico o inespecífico, sin dar tanta importancia a la información inicial (Velázquez & López, 2010).

Sin embargo, diversos estudios se han ocupado de analizar el discurso del profesorado en educación física desde otras perspectivas y finalidades, con metodologías cualitativas y cuantitativas. Por ejemplo, la investigación realizada por Jiménez, Álvarez, Gómez y Guerra (2003) con un maestro de primaria, pretendió conocer qué intencionalidad educativa le confería a los contenidos deportivos. El estudio de caso realizado, utilizó como técnicas, el análisis documental en la programación didáctica del profesor, la entrevista y el análisis del discurso durante una unidad didáctica de cuatro sesiones sobre contenido deportivo (floorball).

El discurso se analizó por medio de un sistema de categorías creado para esta investigación y organizado en dos grandes bloques:

“mensajes dirigidos a la socialización en el deporte”, que se corresponde con la familiarización del alumnado con el origen, reglas y procedimientos técnicos y tácticos de intervención en cada deporte; y “mensajes dirigidos a la socialización a través del deporte”, que se refiere al desarrollo moral del alumnado. (p. 7, el subrayado es propio).

En sus hallazgos, se concluye que la intencionalidad educativa del profesor estuvo más focalizada hacia la dimensión temática *socialización en el deporte*, y se corrobora con el análisis de su discurso donde el 76% de los mensajes fueron dirigidos a esta dimensión frente al 24% de los mensajes dirigidos a la dimensión “a través”. El tipo de información de esta dimensión, privilegia aspectos técnicos y tácticos del deporte, así como mensajes sobre “el origen y evolución del deporte, sus reglas, sus materiales, y sus similitudes o diferencias con otras modalidades deportivas” (p. 7). Esta investigación demuestra cómo el discurso docente, emite un mensaje selectivo e intencionado que marca el aprendizaje del estudiantado.

Por otro lado, Giraldo, Rubio y Fernández (2009), analizaron el discurso de 14 docentes de educación física, con el objetivo de caracterizar los diferentes actos de habla que presentaba el profesorado e identificar cuáles actos estimulaban experiencias motrices creativas. Las clases fueron grabadas y luego transcritas, cada maestro fue observado entre cuatro y seis veces de manera consecutiva. El análisis del discurso se realizó mediante la matriz de análisis inductivo y deductivo para identificar los actos de habla, esta matriz contiene cuatro categorías: La dimensión instructiva, la dimensión afectiva, la dimensión motivacional y la dimensión social.

La mayor conclusión de su estudio, es que el discurso del profesorado es predominantemente instructivo, sobresaliendo los actos de habla expositivos y autoritarios, por consiguiente, los actos de habla que estimulan la creatividad motriz en el estudiantado “no se presentan con insistencia y regularidad en el discurso del maestro” (p. 41).

Otra investigación realizada por Webster, González y Harvey (2012), pretendió determinar el grado en que el profesorado de educación física comunica contenidos relevantes en su enseñanza.

El estudio se realizó por medio de una encuesta a 103 maestros de educación física, 61 profesores de primaria y 42 de secundaria con experiencia en la docencia entre 1 y 40 años.

El cuestionario presenta 10 estrategias que promueven la comunicación de contenido relevante: Utiliza ejemplos, utiliza de ejercicios de explicación y demostración, utiliza la discusión para ayudar al estudiantado a entender el tema, relaciona el contenidos de la educación física con otros contenidos del área, relaciona los contenidos con otras áreas, pregunta al estudiantado si es posible aplicar los contenidos abordados fuera del contexto escolar, utiliza sus propias experiencias para introducir o demostrar un tema, utiliza las experiencias del estudiantado para demostrar o introducir un tema.

Cada participante, informó la frecuencia de uso de cada estrategia y en dos preguntas abiertas, describían con ejemplos, cómo utilizaban esas estrategias.

Los resultados indicaron que el único factor que representa diferencias significativas en la comunicación, fue en los maestros con experiencia; sus informes presentaron mayor frecuencia en el uso de estrategias de contenido relevante que los novatos.

La tesis doctoral de A. García (2015), analiza el discurso docente de cuatro maestros de educación física en primaria desde la perspectiva socioconstructivista. Se abordó una unidad didáctica a cada profesor en tres momentos distintos: antes y después de su participación en un proceso colaborativo de investigación-acción, el cual se focalizó en el conocimiento de estrategias discursivas docentes como recurso metodológico.

Para analizar el discurso, se construyó un instrumento de observación denominado “Análisis del discurso docente en educación física” que permite discriminar y registrar las estrategias discursivas empleadas por el profesorado y está compuesto por 9 criterios y 32 categorías. Adicional a este instrumento, se aplicaron cuestionarios al profesorado y su alumnado sobre el empleo de las estrategias discursivas en cada unidad didáctica.

Como resultados se presentan las tres estrategias discursivas más utilizadas por el profesorado en todos los momentos de la investigación:

- La demanda de información: requerir del estudiantado información relevante sobre los contenidos de aprendizaje o de la actividad realizada.
- La incorporación literal de las aportaciones del alumnado al discurso del profesor: el docente repite lo que estudiante expresa.
- Los elogios a la aportación verbal o la acción realizada: son expresiones como “respuesta a la conducta motriz o comentario verbal del alumnado, sin mencionar algún tipo de aprendizaje” (García-Fariña, Jiménez, & Anguera, 2016, p. 175).

Otra conclusión de la tesis, es el aporte significativo a la formación del profesorado a partir de la participación en el proceso de investigación-acción, lo cual le permitió al profesorado evolucionar hacia el empleo de una mayor variedad y frecuencia de estrategias discursivas.

Desde otra perspectiva, existen otros estudios que parten de la tarea como unidad de análisis, allí se encuentra el instrumento que construye y valida Hernández (2002a) para analizar el discurso del docente en las tres fases de la tarea. De esta construcción surgen otros estudios que complementan el instrumento (A. López, 2012; Velázquez et al., 2007; Velázquez & López, 2010).

Como se mencionó anteriormente, las tareas de enseñanza tienen un ciclo básico compuesto por tres fases: presentación, interacción y evaluación (Hernández, 2002a; Hernández & López, 2004). La fase de presentación debe incluir información sobre los objetivos de la tarea, su descripción y organización, así como elementos más vinculados con la calidad de la enseñanza

como la explicación de la funcionalidad de la tarea, su relación con aprendizajes anteriores o los errores más frecuentes que se pueden cometer al realizar la actividad.

La fase de interacción o conducción de la tarea, es donde el estudiante realiza la actividad que ha definido el docente, allí, el discurso debe estar enfocado a guiar el aprendizaje o “centrar la atención del alumnado en algunos errores que está cometiendo, ayudándole a ser consciente de los mismos y de cómo poder solucionarlos” (A. López, 2012, p. 205). En esta fase se encuentran los *feedback* que el profesorado emite sobre la actuación del estudiantado.

La última fase permite “evaluar o reflexionar sobre la realización de la tarea, sobre su funcionalidad para otros aprendizajes o sobre las situaciones en las que podrán ser de aplicación los aprendizajes adquiridos en su realización” (Hernández, 2002a, p. 5). En este momento se espera que el docente informe al estudiantado sobre las dificultades que han tenido al desarrollar la actividad, la funcionalidad de la tarea realizada, los avances conseguidos, el vínculo con aprendizajes anteriores o los que vendrán, lo acertado de las respuestas a los problemas encontrados, etc. (A. López, 2012; Velázquez et al., 2007).

Los estudios realizados teniendo como unidad de análisis las fases de la tarea, encuentran que la última fase evaluativa es inexistente o escasa. A. López (2012) en su tesis doctoral demuestra que solo el 26,3% del profesorado participante en su estudio realiza una evaluación de las tareas, lo que confirma el hallazgo de Velázquez et al (2007) y Velázquez y López (2010) en que sólo en un 10,4% de las tareas se plantea una evaluación, es decir “nueve de cada diez tareas se pasa directamente a la siguiente sin realizar ningún juicio, análisis o valoración de la tarea que acaba de finalizar” (Velázquez & López, 2010, p. 60).

Asumir la tarea como una fuente de información en esta tesis, permite examinar más de cerca el discurso del profesorado hacia la evaluación en las actividades propuestas y cómo se refleja su intencionalidad evaluativa. “La tarea se constituye en un vínculo entre el pensamiento y la acción del docente” (Hernández & López, 2004, p. 65) y es ese vínculo entre el pensamiento sobre la evaluación y la acción, es uno de los centros de interés de este estudio.

Por otro lado, es importante ser conscientes que focalizar la mirada sólo en la tarea de enseñanza, puede llevar a omitir otras intervenciones evaluativas que el profesorado realiza en distintos momentos de la clase, como el inicial (de introducción, creación de vínculo) o final (cierre, síntesis, estructuración) (Giné et al., 2003). Por esta razón, el análisis del discurso del profesorado en esta tesis se realizó en todos los momentos de la sesión.

En esta fase interactiva de la enseñanza, la reflexión en la acción se presenta como un componente del pensamiento del profesor que puede ser profundizado en la búsqueda de elementos vinculados con la evaluación. Este fue el caso de la investigación realizada por Del Villar, Ramos, Cervelló, Julián, y Jiménez (2002) quienes analizaron el contenido temático del discurso de cuatro docentes en formación en dos momentos diferentes, la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción”. Para lograrlo utilizaron como instrumentos el recuerdo estimulado y el diario del profesor.

El recuerdo estimulado se llevó a cabo mediante la grabación en video y audio de las sesiones de clase y una vez finalizada la sesión, inmediatamente era presentada al profesor y le solicitaban un relato de lo más significativo que había ocurrido en la clase; el docente reflexionaba en voz alta y su discurso era grabado para ser analizado posteriormente. En el caso del diario, los temas abordados por los docentes eran libres, así como su extensión.

La investigación se realizó en tres fases, la primera denominada línea base duró cuatro sesiones, donde cada docente realizaba sus reflexiones y análisis como lo consideraba pertinente. La segunda fase de tratamiento duró ocho sesiones, allí el profesorado intervenía y luego era

aplicado el cuestionario de la “supervisión reflexiva”. Este instrumento era una tabla de autovaloración (realizada inmediatamente después de visualizar el video), donde aparecen diecinueve categorías temáticas definidas por los investigadores. El profesor se valoraba de 1 a 5 en cada una de ellas.

Por último, la fase de desvanecimiento, se desarrolló durante las tres últimas sesiones. En esta fase “se pretendía corroborar si los cambios producidos en el pensamiento docente durante la fase de intervención se mantenían, una vez retirado el programa de supervisión” (Del Villar et al., 2002, p. 55).

Entre las diecinueve categorías definidas para analizar el discurso estuvo la evaluación. Los resultados muestran que los porcentajes de frecuencia obtenidos en la reflexión en la acción (a través del recuerdo estimulado) sobre la evaluación es muy baja (oscilan entre 0.6% al 15,4% en los cuatro participantes), especialmente en un participante su porcentaje de aparición fue cero (0) en las tres fases del estudio, es decir, la evaluación en ese profesor en formación no fue una temática presente en su reflexión en la acción en ningún momento de las quince sesiones de clase.

De lo anterior se puede pensar que la acción evaluativa puede llevarse a cabo sin ser conscientes de ella, o no es un elemento didáctico significativo que requiera una reflexión en la acción docente, o bien, no se hace presente en la cotidianidad de las clases. Este resultado, también invita a pensar en cómo desde la formación inicial se deben generar espacios de reflexión donde se aborde la evaluación como un elemento que requiere atención y aprendizaje, con miras a favorecer una práctica de enseñanza con calidad.

Este antecedente justifica aún más la necesidad de continuar indagando el papel que juega la acción evaluativa del profesorado como un aspecto didáctico permanente en su labor como docentes.

Como se mencionó anteriormente, el análisis del discurso en educación física se ha centrado en el tipo de *feedback* que emite el profesorado (Velázquez & López, 2010). Ha sido desde esta perspectiva que se han adelantado estudios sobre el aporte del discurso docente a la calidad de la enseñanza.

El *feedback* es considerado un medio eficaz para aumentar el rendimiento del estudiantado (Black & Wiliam, 1998). En educación física se considera un elemento importante para el logro de los objetivos educativos y un parámetro que determina la calidad de la enseñanza (Januário, 1992; Moreno-Murcia, Huéscar, Peco, Alarcón, & Cervelló, 2013; Nicaise, Cogérino, Bois, & Amorose, 2006; Vicianá, Cervelló, & Ramírez, 2007; Vicianá, Cervelló, Ramírez, San-Matías, & Requena, 2003), ya que se convierte en uno de los elementos más importantes en la relación pedagógica al constituirse en un punto de unión entre la enseñanza y el aprendizaje.

Para Piéron (1999), el *feedback* es una “información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar las conductas incorrectas y conseguir los resultados previstos” (p. 122). Este tipo información es denominado por Contreras y García (2010) como *feedback* de destrezas, ya que su centro de interés se limita a mejorar la ejecución de una determinada destreza motriz. Sin embargo, estos autores consideran que el *feedback* no sólo tiene como objetivo evaluar la ejecución de la tarea, sino también proporcionar una descripción del movimiento realizado por el estudiantado, emitir una modificación precisa a la habilidad ejecutada e interrogar al estudiantado sobre la percepción que tiene de su ejecución.

En esta línea, los autores denominan la existencia de otro tipo de *feedback* llamado de conducta, el cual se interesa por el comportamiento y las relaciones entre el estudiantado, argumentando que la educación física es más que el aprendizaje de destrezas de movimiento, por

lo tanto, el feedback de conducta “resulta de suma importancia y debería ser un rasgo demostrable en todas las lecciones de Educación Física” (Contreras & García, 2010, p. 54).

Siedentop (2008) considera el *feedback* como una información concerniente a una respuesta que se utilizará para modificar la respuesta siguiente, esa información sobre la tarea puede ser general o específica y positiva o negativa. Viciano et al., (2003) en el estudio llevado a cabo con 21 estudiantes de educación física de secundaria en dos grupos experimentales y un grupo control, a los cuales se les ofreció *feedback* diferenciados, uno positivo y otro negativo; concluye que privilegiar el *feedback* positivo genera en el estudiantado una concepción positiva de la educación física y una mayor implicación en las tareas de enseñanza.

Piéron (1992) considera que hay dos grandes tipos de *feedback*: el intrínseco y el extrínseco. El primero está constituido por las informaciones internas que recibe el estudiante y que proviene de los receptores localizados en los músculos, tendones o articulaciones cuando realiza la tarea. El segundo es proporcionado por alguien externo, que puede ser el docente o el compañero de clase. El profesorado debe tomar decisiones oportunas sobre cómo realizar el *feedback* y en qué centrar su atención, basado en una información pertinente que puede surgir de una observación formal (ayudada por instrumentos) o informal (basada en la competencia profesional) (Piéron, 1992).

Para esta investigación, el *feedback* que emite el profesorado se asume como parte del discurso docente y por tanto, se constituye en una fuente de información que permite identificar la acción evaluativa, es decir, con qué intencionalidad se dirige el docente al estudiantado, qué contenidos hacen parte de su discurso evaluativo, si brinda indicaciones o pautas que permitan modificar o mejorar la acción del estudiante, si su retroalimentación permite la evaluación de la tarea realizada o la valoración de la clase en general, etc.

### 2.3.3 Fase pos-interactiva: reflexión sobre la acción.

En esta fase, el profesorado tiene la oportunidad de evaluar cómo estuvo su proceso educativo y plantear alternativas que mejoren su enseñanza y el aprendizaje del estudiantado, lo que a la vez se constituye en un insumo para iniciar nuevamente otro ciclo educativo “Se trata de una fase en la que el docente debe interrogarse sobre las consecuencias de las decisiones y acciones que ha puesto en práctica” (Hernández & López, 2004, p. 61).

La enseñanza reflexiva o práctica reflexiva ha sido abordada por diversos autores, que presentan sus cualidades y aportes a la calidad educativa. Zeichner y Tabachnick (1991, citados por Zeichner, 1998) presentan cuatro tradiciones de la práctica reflexiva que han sido utilizadas en la enseñanza y en la formación del profesorado en Estados Unidos: la académica, la eficiencia social, la desarrollista y la reconstruccionista social.

De igual forma Van Manen (1977) distingue tres niveles de reflexión. El primero es más técnico, donde la reflexión se centra en la selección y el uso adecuado de las estrategias didácticas que va a utilizar en el aula. Hay una preocupación más centrada en los medios y no en los fines de su enseñanza.

El segundo nivel, la atención se centra en la comprensión interpretativa de la naturaleza y la calidad de la experiencia educativa, y de tomar decisiones prácticas. Es decir, la reflexión se realiza sobre las consecuencias de determinadas estrategias, se analizan y clarifican las experiencias individuales, los significados, las percepciones y prejuicios, con el fin de orientar las acciones prácticas.

Por último, el tercer nivel, asume la reflexión desde la postura autocrítica e incorpora aspectos morales, éticos y políticos de la enseñanza y la educación. En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Schön (1998) lo denomina reflexión sobre la acción, es decir, el análisis que tiene lugar una vez finalizada la propia acción educativa. Esa reflexión se constituye en un paso determinante para el aprendizaje permanente del profesorado y el insumo privilegiado para transformar la propia práctica.

Esta reflexión debe ser crítica, de-constructiva y situada (Albertín, 2007), crítica porque se enfrenta a los discursos tradicionales presentes en las prácticas y analiza los efectos que producen sobre la profesión; de-constructiva porque se cuestionan estos discursos, pero se intenta re-definir las prácticas y construir nuevas, y por último situada porque se realiza en situaciones concretas donde se actúa.

Teniendo presentes estas características, la reflexión puede resultar tan compleja y profunda como cada docente lo desee y esté capacitado para hacerla, no se puede olvidar que la capacidad reflexiva implica una revisión de la propia esencia como docente, por ello, la mirada y reflexión está cargada de subjetividad y emoción, lo que determina el enfoque y la profundidad de los pensamientos, “nuestra práctica, nuestras concepciones de las cosas está mediada, filtrada, teñida por nuestra persona [...], por tanto, no podemos escaparnos o distanciarnos de nosotros mismos, al contrario, somos el instrumento que nos permitirá orientarnos, relacionarnos, mirar e interpretar el mundo” (Albertín, 2007, p. 10).

En el campo educativo existen diversas investigaciones sobre la importancia de la reflexión en el profesorado, pero solo una pequeña parte de estas investigaciones se han realizado en educación física (Tsangaridou, 2005), los estudios en el área han aparecido esporádicamente convirtiéndose en un interés creciente de investigación (Hall & Smith, 2006).

Las investigaciones se han concentrado en buscar alternativas para mejorar la reflexión en los futuros profesores (Tsangaridou & Siedentop, 1995). En esta línea las investigaciones de Dervent (2015) y Tsangaridou (2005), se han llevado a cabo con estudiantes en formación, a través de investigaciones cualitativas, con la intencionalidad de encontrar alternativas que permitan mejorar los niveles de reflexión en los futuros maestros.

Estas investigaciones han utilizado diversas técnicas para acceder a la información: observaciones, entrevistas, diarios de los maestros, micro sesiones de enseñanza grabadas en video y audio.

Los resultados del estudio de Dervent (2015) indican que al comienzo de las micro sesiones de clase, las reflexiones son muy básicas y sencillas, pero luego, cuando se llevan a cabo más micro sesiones de clase, se tornaron más profundas e incluyen el contexto. La práctica se torna definitiva para mejorar la reflexión.

Así mismo, en el estudio de Tsangaridou (2005), los participantes reconocieron que la reflexión es una tarea difícil y compleja para los maestros en formación, ya que no tienen un amplio conocimiento del contexto, el contenido y los estudiantes, esto significa que el conocimiento de estos elementos, sumado a las oportunidades de enseñanza “son requisitos previos para facilitar el proceso de reflexión” (p. 43).

Por su parte Hall y Smith (2006) en su artículo sobre los procesos cognitivos del profesorado, centran su interés en el comportamiento y la acción del profesorado antes, durante y después de la enseñanza, en consecuencia, realizan un análisis a las investigaciones que se han llevado a cabo



en la educación física sobre la planificación docente, la fase interactiva de la enseñanza y la reflexión, haciendo énfasis en la diferencia que existe en estos tres elementos en los docentes expertos y los novatos. Sus conclusiones afirman que las reflexiones del profesorado con experiencia son concisas, se centran principalmente en la comprensión del estudiantado y se refieren principalmente a los objetivos educativos. En contraste, las reflexiones de los maestros inexpertos son menos focalizadas y están más centradas en su propia enseñanza.

“Todos los profesores son en cierto modo reflexivos. No existe el docente irreflexivo” (Zeichner, 1998, p. 392), por tanto, la subjetividad marcará indudablemente la diversidad de análisis que pueda llevar a cabo el profesorado sobre un mismo fenómeno como la evaluación, situación que conlleva a analizar sus concepciones y acciones en el marco de la singularidad y de manera contextualizada.

Si llevamos esta teoría de la reflexión sobre la acción al campo evaluativo, podemos hablar de una metaevaluación, es decir, la evaluación que realiza el profesorado sobre su acción evaluativa. El término metaevaluación fue utilizado por primera vez por Scriven en 1969 (citado por Stufflebeam, 2001) quien definía la metaevaluación “como toda evaluación de una evaluación, sistema de evaluación, o un dispositivo de evaluación” (p. 185).

Esta evaluación debe asumirse como una acción comprensiva que permita al maestro pensarse y reflexionar sobre la acción realizada.

...el propósito de la metaevaluación es la explicación de la evaluación como un proceso social complejo. Se refiere al abordaje del objeto –la evaluación– lidiando directamente con la complejidad no solo como red de acciones sociales sino también en sus referentes y explicaciones de carácter axiológico, ideológico y epistemológico, fundamentalmente (L. Díaz, 2001, p. 175).

Si tenemos presente que la evaluación permite obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado, para tomar decisiones al respecto, se asume que la evaluación no se realiza como un acto mecánico, sino que entraña una razón pedagógica que la sustenta con el interés fundamental de mejorar la enseñanza, desde esta perspectiva una de las preguntas que puede plantearse la metaevaluación es precisamente sobre la potencialidad que ha tenido la evaluación para promover cambios (Santos & Moreno, 2004).

Los estudios realizados por Jiménez, Navarro y Jiménez (2001), Jiménez y Navarro (2008) y Navarro y Jiménez (2012) se constituyen en los pocos referentes de metaevaluación en educación física. La investigación llevada a cabo por Navarro y Jiménez (2012) presenta la metaevaluación como un fuerte proceso que permite la reflexión y transformación de la acción evaluativa. Los investigadores emplearon un instrumento de metaevaluación didáctica con cuatro maestros con el fin de diagnosticar el alcance formativo de la evaluación que emplean en sus unidades didácticas. “Este instrumento de autodiagnóstico aporta a los maestros las claves operativas con las que reconocer los límites formativos del modelo de evaluación empleado y activar el cambio en su intervención docente” (Navarro & Jiménez, 2012, p. 75).

Los resultados del estudio muestran cómo a partir del autodiagnóstico y mediado por un proceso de reflexión conjunta, los maestros han encontrado las claves para mejorar su proceso evaluativo desde una perspectiva formativa, especialmente la implicación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje, lo cual fue confirmado por los mismos estudiantes a través de un cuestionario.

Estos estudios dejan abierta la necesidad de profundizar en la metaevaluación como la posibilidad de reflexionar y mejorar las prácticas evaluativas que lleva a cabo el profesorado.

## 2.4 Incidencia de la institucionalidad en la evaluación.

Cómo se ha mencionado en apartados anteriores, al indagar sobre las concepciones y la acción evaluativa del profesorado se requiere reconocer que estas creencias y actos que acompañan al profesorado están permeadas por el contexto en que se desenvuelven (Azis, 2012; Harris & Brown, 2009; Remesal, 2006).

Por esta razón surge en este estudio, la institucionalidad como un elemento que no puede obviarse porque limitaría la comprensión de los modos de ser y actuar del profesorado, especialmente hacia la evaluación. Hernández y López (2004) así lo confirman cuando reconocen que “el análisis de las tareas docentes estaría incompleto si no lo situamos en un contexto más amplio en el que dichas tareas deben tener significado” (p. 58).

El término institucionalidad es asumido en el Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2001) como “cualidad de lo institucional”, a la vez, lo institucional es definido como “Perteneciente o relativo a una institución”. Pero el término institución conlleva múltiples sentidos en la vida cotidiana que superan la descripción técnica. Para L. Fernández (1998) la institución está relacionada con los comportamientos que llegan a formalizarse en leyes o tienen una fuerte relación con la vida cotidiana, determinando el comportamiento de los sujetos y sus límites.

El término institución, también es asumido como un sinónimo de establecimiento u organización que tiene una labor especializada, en la cual sus miembros deben cumplir con unas funciones determinadas (L. Fernández, 1998). Sin embargo, no todas las instituciones pueden ser asumidas como iguales, así se trate de un establecimiento idéntico al resto; es decir, cada hospital, iglesia e institución educativa no puede ser asumida como igual a las demás, así se trate de la misma función, dadas las características particulares que se crean a partir de los sujetos que las constituyen, y especialmente, por su propia historia y tradición.

Es precisamente esta premisa de individualidad la que conlleva a centrar la mirada en un elemento poco explorado en la investigación educativa, y es cómo las instituciones pueden influir en las acciones que realizan sus integrantes. En este sentido, no es frecuente encontrar estudios que aborden las repercusiones e influencias que tienen las instituciones en los procesos educativos, más aún si centramos nuestro interés en la relación evaluación e institución.

Reconocer la influencia que tienen las instituciones en la vida de las personas, es admitir que son ellas quienes marcan lo que está permitido y prohibido en ese espacio físico y social que habitan; son las instituciones quienes “muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la trasgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia” (L. Fernández, 1994, p. 15). Es decir, seguir las pautas establecidas o desviarse de ellas, le harán sentir al integrante de las instituciones el rechazo o aceptación como parte de esa micro sociedad.

Por otro lado, es necesario advertir que así todos los sujetos estén inmersos en la misma institución, no todos viven las normas, actividades y prácticas de la misma manera, de ahí que la forma en que los individuos se comportan dentro de las instituciones sea dinámica y cambiante. De esta manera y según Kaminsky (1994), en el interior de las instituciones podemos encontrar grupos objeto y grupos sujeto. Los primeros están sometidos a las dinámicas institucionales (jerarquización institucional/verticalidad) y se comportan como se espera de ellos. Los segundos proponen desprenderse un poco de lo establecido e ir más allá. Sin embargo, estos grupos no pueden sostener esta posición de manera permanente y fluctúan según las situaciones que emergen.

Para el caso de la escuela, el término institución hace referencia a un establecimiento que tiene como función principal la de educar (L. Fernández, 1998), allí se conjugan múltiples actores

con funciones determinadas y explícitas para llevar a cabo el objetivo principal. Son estos diversos actores y sus funciones los que configuran la institucionalidad, otorgando características específicas a esa escuela en particular. Como lo menciona Stenhouse (1984) “la cultura de la escuela influye, en formas no previstas, sobre la experiencia de los alumnos y de los profesores que en ella trabajan” (p. 73), y a la vez son los mismos miembros quienes tienen la posibilidad de influir directamente en el desarrollo de las mismas instituciones (L. Fernández, 1998).

En el caso colombiano, la institucionalidad está marcada por la normativa que fue presentada en el apartado de planificación de la evaluación. Pero, si bien esta normativa responde a una obligación determinada por el Estado, el profesorado tiene un margen de libertad que permite la construcción colectiva de algunos acuerdos y la oportunidad de manifestar las diferentes apuestas teleológicas que distinguen a cada institución.

Sin embargo, así sean construcciones colectivas (en algunos casos), o imposiciones de las directivas escolares, estos lineamientos marcan las pautas de lo que deben hacer todos los actores educativos sobre la evaluación, especialmente cómo lo deben realizar los docentes.

En palabras de Kemmis (1988), el profesorado puede experimentar como gobernadas desde fuera, el que hacer docente “no a través de nuestro juicio profesional y de toma de decisiones, sino mediante procedimientos administrativos no sólo en el nivel de la escuela, sino en el nivel del sistema en conjunto” (p. 138).

En consecuencia, es necesario conocer el alcance que pueden llegar a tener las directrices institucionales en las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado; por lo tanto, se torna en un aspecto importante que debe ser analizado con mayor detalle en esta investigación.



## **Capítulo 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la exposición del objeto de estudio, precisado en el capítulo 1, se pusieron de manifiesto diversos interrogantes sobre las concepciones que, referidas a la evaluación, pueden configurar el pensamiento y la acción del grupo de profesores y profesoras de educación física protagonistas de esta investigación. Aquellos interrogantes se estructuran en este capítulo en torno a un objetivo general, diseccionado posteriormente en varios objetivos específicos.

### 3.1 Objetivo general

**Identificar y comprender las concepciones y la acción evaluativa de un grupo de profesores y profesoras de educación física de la básica y media de la ciudad de Medellín.**

Este objetivo general enmarca el centro de atención de la investigación: las concepciones y la acción evaluativa de los docentes. A la vez, identifica los protagonistas del estudio y el contexto en el que se ha llevado a cabo.

No obstante, se ha considerado necesario formular diferentes objetivos específicos que orientan, de una forma más precisa, el alcance del propio objetivo general a través de una mayor precisión de los logros que esperamos conseguir con el diseño y desarrollo de la investigación.

A continuación, se exponen los objetivos específicos con una breve explicación de cada uno de ellos.

### 3.2 Objetivos específicos

➤ **Identificar las concepciones que tiene el profesorado participante tanto sobre la educación como sobre la evaluación y los elementos que la constituyen.**

Las concepciones sobre la evaluación no están, o no deberían estar, aisladas de la propia concepción que los docentes tienen de la educación en general y de la educación física en particular. En ese sentido, este objetivo enmarca el intento de identificar en el discurso docente esas concepciones que, desde una perspectiva de estudios sobre el pensamiento del profesor, deberán ofrecer posibles fundamentos de las prácticas evaluativas que realizan o, por el contrario, detectar posibles faltas de coherencia entre los planteamientos globales de educación y la intervención docente.

➤ **Analizar las decisiones pre-interactivas del profesorado sobre la evaluación antes de iniciar un proceso de intervención relativo a una unidad didáctica.**

La exploración de las concepciones que coexisten en el pensamiento del profesor es potencialmente objeto de estudio, entre otras opciones, a través de las decisiones que se adoptan en la fase de planificación de acciones, momentos, actores y procedimientos que se pondrán en juego en el desarrollo de cada unidad de enseñanza. El sentido de este objetivo alude a la intención de explorar y observar, cuando sea posible a través de los propios documentos curriculares y las propias declaraciones del profesorado, las decisiones tomadas, así como los motivos que las justifican.

➤ **Conocer e interpretar el discurso evaluativo del profesorado durante la fase interactiva.**

Entendiendo como discurso evaluativo del profesorado el conjunto de secuencias de mensajes docentes referidos a diferentes aspectos de la evaluación, pretendemos con el logro de este objetivo, conocer cómo se desarrollan esas secuencias, a qué aluden en el marco de unas categorías (Ver capítulo de método), y cuál es la presencia de cada categoría durante el desarrollo de las diferentes sesiones de la unidad didáctica observada.

➤ **Analizar la acción evaluativa que realiza el profesorado durante la unidad didáctica.**

Este objetivo tiene como centro de atención tratar de analizar la acción evaluativa del profesorado que tiene lugar en el desarrollo de las diferentes sesiones que constituyen la unidad didáctica observada en este estudio. Si bien se entiende que esa acción evaluativa constituye una globalidad, debido a las tramas y relaciones entre todos los aspectos que la constituyen, con la formulación y el logro de este objetivo hemos pretendido identificar y analizar aspectos de esa acción evaluativa como son los contenidos, los actores o protagonistas de la misma, los instrumentos que se utilizan para facilitar y registrar información, y los momentos en que la acción evaluativa tiene lugar.

También en este caso, como sucede en relación a otros objetivos, se trata de analizar la coherencia o la falta de ella respecto a las acciones declaradas en la fase pre-interactiva.

➤ **Analizar las reflexiones que pueden surgir en el profesorado una vez finalizado el proceso evaluativo de la unidad didáctica.**

El proceso de enseñanza y aprendizaje no finaliza, o no debería finalizar, con la última actividad de la última sesión de clase, sino que ese momento debe dar paso a la reflexión sobre el proceso y, de forma específica para esta investigación, sobre las propias concepciones y sobre la acción evaluativa llevada a cabo. En ese sentido, la intención de este objetivo es tratar de analizar, desde el discurso del profesorado, la posible reflexión existente sobre la evaluación desarrollada en la unidad didáctica observada, así como el grado de satisfacción que los docentes muestran con su acción evaluativa y en qué fundamentan esa satisfacción o la falta de ella.



## **Capítulo 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

	<b>Pág.</b>
4.1 Investigación cualitativa	103
4.2 Enfoque de investigación: Estudio de caso múltiple	105
4.3 Participantes	108
4.3.1 Criterios de selección	108
4.3.2 Movilización del profesorado	110
4.3.3 Perfil del profesorado	111
4.3.3.1 <i>Perfil de Diana</i>	112
4.3.3.2 <i>Perfil de Juan</i>	113
4.3.3.3 <i>Perfil de Pedro</i>	113
4.3.3.4 <i>Perfil de Luis</i>	114
4.3.3.5 <i>Perfil de Carlos</i>	115
4.3.3.6 <i>Perfil de María</i>	115
4.4 Estrategias para la obtención de la información	116
4.4.1 Entrevista semiestructurada	117
4.4.1.1 <i>Proceso de la entrevista</i>	120
4.4.1.2 <i>El guion</i>	121
4.4.1.3 <i>Realización y registro de las entrevistas</i>	121
4.4.1.4 <i>Transcripción de la entrevista</i>	122
4.4.2 La observación	123
4.4.2.1 <i>Proceso de la observación</i>	124
4.4.2.2 <i>Realización y registro de la observación</i>	124
4.4.2.3 <i>Instrumento de transcripción y análisis del discurso</i>	126
4.4.3 Análisis documental	127
4.5 Momentos del estudio	128
4.6 Análisis de la información	131
4.7 Tratamiento de la información	133
4.8 Criterios y estrategias de rigor	136
4.9 Aspectos éticos	138
4.10 Síntesis del capítulo	139

## CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

*"No existe un camino único para llegar a reconstruir la realidad,  
para conocerla, para explorarla e interpretarla"  
(Santos, 1993, p. 75).*

En este apartado se explican las decisiones metodológicas tomadas en la investigación y se justifican a partir de la teoría investigativa. En primer lugar, se presenta el diseño cualitativo como la opción que permitió un acercamiento al contexto real del profesorado por medio de sus propias palabras y actuaciones.

Asimismo, se argumenta el estudio de caso múltiple y la selección de los participantes, presentando los criterios de selección, cómo fueron convocados y un pequeño perfil personal y profesional de cada uno de los seis profesores y profesoras. Este perfil contiene la formación profesional, los años de experiencia docente y algunas características del curso elegido para realizar la investigación.

A continuación, se presenta cada una de las estrategias para la obtención de la información (entrevistas, observación y análisis documental), con una descripción detallada de cómo fueron contruidos los instrumentos y cómo se llevaron a cabo. Luego, se describen los tres momentos metodológicos de la investigación cualitativa: a) exploración, diseño y descripción; b) focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización y c) profundización, análisis y presentación de los resultados. Enseguida se describen las tres fases para el análisis de la información: descubrimiento, codificación y relativización de los datos y finalmente se presentan los criterios de calidad que guiaron esta investigación (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) y las consideraciones éticas presentes en el estudio.

### 4.1 Investigación cualitativa

En esta investigación se optó por un diseño metodológico de corte cualitativo. En palabras de Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa es más que un conjunto de técnicas para recoger datos; es una forma de abordar el mundo empírico, es decir; la investigación desde la perspectiva cualitativa, constituye una forma de comprender el mundo y una manera particular de acercarse a las realidades.

Para Strauss y Corbin (2002), el término investigación cualitativa hace referencia al tipo de investigación que por sus características pretende "obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales" (p. 13). Tales procesos de pensamiento fueron el centro de atención de este estudio tanto en la acción evaluativa, como previo y posterior a ella.

Se eligió la metodología cualitativa porque ella permite, como lo dice Galeano (2004b), abordar la realidad subjetiva e intersubjetiva, buscando desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían sus acciones. Esto implica reconocer las prácticas sociales y rescatar el mundo de la interioridad de los participantes, sus percepciones, emociones, vivencias, opiniones, visiones y significados en sus relaciones con el contexto y con otros actores sociales. En este sentido, la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación lo más holista posible a una realidad determinada; lo que implica reconocer que los sujetos conviven entrelazados en juegos de

lenguaje con los otros miembros de su contexto social, compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

La perspectiva cualitativa reconoce “que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2012, p. 330); por tanto, esta investigación pretendió descubrir el pensamiento y la acción del profesorado sobre la evaluación desde su vivencia propia, escuchado su voz y las relaciones que ellos mismos establecen en la cotidianidad de las clases.

Tomando en consideración esa voz y vivencias personales, se trata de construir una descripción e interpretación profunda de aquello que los participantes en la investigación afirman o niegan, de lo que hacen y creen hacer, de lo que perciben de su realidad, del entorno en el que tiene lugar su desempeño profesional y de su propia función en el marco de la enseñanza institucional, específicamente desde la óptica de los procesos de evaluación como objeto central de esta investigación.

La investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al observador en el mundo (Denzin & Lincoln, 2005) particular de los participantes. Es una interpretación naturalista de las realidades, lo que significa que las cosas se estudian en su forma o contexto natural, tratando de entender, interpretar y comprender el fenómeno en términos de lo que significan para los sujetos. Sandín (2003) resume las principales características de la investigación cualitativa en la siguiente figura:

<b>CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>		
<i>(Taylor y Bogdan, 1987)</i>	<i>(Esneider, 1998)</i>	<i>(Rossman y Rallis, 1998a)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es inductiva.</li> <li>• Perspectiva holística.</li> <li>• Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.</li> <li>• Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</li> <li>• Suspensión del propio juicio.</li> <li>• Valoración de todas las perspectivas.</li> <li>• Métodos humanistas.</li> <li>• Énfasis en la validez.</li> <li>• Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un arte.</li> <li>• Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</li> <li>• El yo (propio investigador) como instrumento.</li> <li>• Carácter interpretativo.</li> <li>• Uso del lenguaje expresivo.</li> <li>• Atención a lo concreto, al caso particular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es creíble gracias a su coherencia y utilidad instrumental.</li> <li>• Se desarrolla en contextos naturales.</li> <li>• Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</li> <li>• Focaliza en contextos de forma holística.</li> <li>• El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</li> <li>• Naturaleza emergente.</li> <li>• Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</li> <li>• Fundamentalmente interpretativa.</li> </ul>

**Figura 5.** Características de la investigación cualitativa (Sandín, 2003, p. 125).

Como lo plantean Taylor y Bogdan (1987) “*la investigación cualitativa es un arte*” (p. 23, cursiva de los autores), por tanto, el investigador es un artífice que va construyendo su propio

método, guiado por unos lineamientos orientadores, pero no sigue unas reglas fijas y estandarizadas.

En este caso, como investigadora me propuse y planifiqué mi observación de esa realidad a partir de una serie de interrogantes que, en función de mi propia labor profesional en la formación de profesorado, reflejaban mis inquietudes, pero siendo consciente de la posibilidad de que la propia naturaleza del estudio y del contexto, así como las propias características de los participantes, podrían determinar la necesidad de plantearnos nuevas preguntas o redimensionar algunas de las programadas.

Esta flexibilidad en el método, la capacidad de adaptarse a las circunstancias y la complejidad que conlleva, son características fundamentales de la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil, & García, 1999; Vasilachis de Gialdino, 2006), las cuales se estuvieron siempre presentes en el desarrollo de este estudio.

## **4.2 Enfoque de investigación: Estudio de caso múltiple**

Como se ha dicho anteriormente, la investigación cualitativa puede llegar a ser diversa y compleja, no podría afirmarse la existencia de una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa, ni una única posición u orientación común que la sustente (Stake, 2010; Mason, 1996, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006). En términos de metodologías, perspectivas y estrategias, la investigación cualitativa ha desarrollado diferentes enfoques y orientaciones, en las cuales las distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias recrean sus propios métodos y prácticas, cuyos resultados son diversas concepciones acerca de la realidad y cómo conocerla (Rodríguez et al., 1999).

En el caso de esta investigación se eligió como diseño el estudio de casos, el cual se inserta en el marco de los estudios cualitativos y la indagación naturalista (G. Pérez, 2008). En esta línea, Cohen, Manion y Morrison (2007) son de la idea que el estudio de caso puede comprender situaciones que no siempre son susceptibles de análisis numérico; los contextos son únicos y dinámicos, por tanto, el estudio de caso investiga las complejas interacciones y la evolución de los acontecimientos, las relaciones humanas y otros factores que se presentan en el caso.

El caso puede ser una persona, un programa, un evento, un proceso, un grupo social; el cual puede apreciarse en su singularidad y complejidad al insertarse en sus contextos y su interrelación con ellos (Galeano, 2004b; Merriam, 1988). En esta misma línea Neiman y Quaranta (2006), reconocen que los estudios de caso tienden a focalizar su mirada “en un número limitado de hechos y situaciones” (p. 218) para poder comprenderlos en su globalidad y contexto.

El caso es algo específico y complejo que se encuentra en funcionamiento y de lo cual se pretende lograr una mayor comprensión; el tiempo para comprender el caso lo define la intencionalidad del estudio, “podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos” (Stake, 2010, p. 15). En esta investigación, el tiempo definido para comprender el caso fue una unidad didáctica completa de cada participante, así el proceso de análisis y sistematización de la información fuera mucho mayor, porque, como acabamos de señalar citando a Stake, la concentración en cada caso ha tenido tiempos pre, intra y posteriores al desarrollo de cada unidad didáctica.

Para Coller (2000), un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto real y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar, o construir un conocimiento o una parte de él por su valor intrínseco. En el estudio de casos como en

toda la investigación cualitativa el investigador juega un papel determinante, ya que es a través de su subjetividad que se reconfigura el objeto de estudio. Para Simons (2011) el investigador es el principal instrumento en la recolección de información, la interpretación y el informe; su función no es solo observar el contexto específico, “se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo” (p. 21). Es a la vez una búsqueda de sentido y conocimiento del caso que redunde en la configuración de la propia vivencia y aprendizaje.

El estudio de casos es una forma de investigación con entidad propia, investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida cotidiana, de ahí la importancia de la interacción con los sujetos y la inmersión en el contexto del estudio que permitan analizar, describir y comprender los elementos que lo componen (Baxter & Jack, 2008; Yin, 2003). En este sentido, para responder a las preguntas de esta investigación era necesario estudiar el contexto natural en que se llevaban a cabo las prácticas evaluativas del profesorado, la cotidianidad de las clases y la interacción con el estudiantado. Esta tarea requería metodológicamente de realizar entrevistas a los docentes, observar sus clases durante un periodo de tiempo y analizar los documentos que utilizaban o construían para evaluar; acciones que se corresponden con la manera en que se lleva a cabo un estudio de casos.

La característica más definitoria de la investigación de estudio de caso se encuentra en la delimitación del objeto de estudio: el caso (Merriam, 1988). En cada caso hay límites y estos pueden ser en el número de personas a ser entrevistadas o el tiempo en que se observa. Para esta investigación el límite estuvo en ambos aspectos, sin embargo, el elemento fundamental fue el tiempo de observación constituido por la unidad didáctica.

En la investigación con estudio de casos pueden existir diversos propósitos que van desde los más teóricos a los más prácticos, Yin (2003) y Stake (2006, 2010) utilizan diferentes términos para referirse a la variedad de estos estudios. Yin (2003) lo categoriza en explicativo, exploratorio o descriptivo, a la vez que diferencia entre caso único, holístico y múltiple. Por su parte Stake (2010) los denomina intrínseco, instrumental o colectivo. A continuación, se presenta la definición de cada uno de ellos.

<b>Tipos de estudio de caso</b>	<b>Definición</b>
Explicativo	Este tipo de estudio de caso sería usado si usted estuviera buscando responder una pregunta que desea explicar las relaciones causales asumidas en intervenciones en la vida real que son demasiado complejas para un estudio o estrategias experimentales. En el lenguaje de la evaluación, las explicaciones vincularían la ejecución del programa con los efectos del programa (Yin, 2003).
Exploratorio	Este tipo de estudio de caso es utilizado para explorar aquellas situaciones en las cuales la intervención que está siendo evaluada no tiene claridad (Yin, 2003).
Descriptivo	Este tipo de estudio de caso es utilizado para describir una intervención o fenómeno y el contexto de la vida real en la cual ocurre (Yin, 2003).
Estudio de caso múltiple	Un estudio de caso múltiple permite al investigador explorar las diferencias dentro y entre los casos. El objetivo es replicar los hallazgos a través de los casos. Debido a que se harán comparaciones, es imperativo que los casos se elijan cuidadosamente para que el investigador pueda predecir resultados similares a través de los casos, o predecir resultados contrastantes sobre la base de una teoría (Yin, 2003).
Intrínseco	Stake (1995) utiliza el término intrínseco y sugiere que los investigadores que

	tienen un interés genuino en el caso deberían usar este método cuando la intención es comprender mejor el caso. No se lleva a cabo principalmente porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o problema particular, pero debido a que es particular y ordinario, el caso en sí mismo es de interés. El objetivo NO es llegar a entender algún constructo abstracto o un fenómeno genérico. El propósito NO es construir teoría (aunque es una opción; Stake, 1995).
Instrumental	Se utiliza para llevar a cabo algo más que la comprensión de una situación particular. Se ofrece información sobre un asunto o ayuda a refinar la teoría. El caso es de interés secundario, este juega un papel de apoyo, facilitando la comprensión de otra cosa. El caso es a menudo visto en profundidad, sus contextos examinados, sus actividades ordinarias detalladas, y por esto ayuda al investigador a perseguir el interés externo. El caso puede o no puede ser visto como típico de otros casos (Stake, 1995).
Colectivo	Los estudios de casos colectivos son similares en naturaleza y descripción de los estudios de caso múltiple (Yin, 2003)

**Figura 6.** Definiciones de los diferentes tipos de estudio de caso. Tomado y adaptado de Baxter y Jack (2008, p. 547). La traducción es propia.

Esta investigación asumió el estudio de caso múltiple o colectivo, lo que permitió ampliar la mirada a varios docentes sobre sus procesos evaluativos y fortalecer el análisis en la unión de los casos. Se respetaron los lineamientos de Stake (2010) al respecto, quien advierte que los casos individuales deben ser estudiados para aprender acerca de su complejidad y singularidad y han de entenderse cada uno en profundidad. Una vez analizados individualmente se deben estudiar las convergencias y divergencias entre los casos (Tójar & Mena, 2011) y así llegar a formular afirmaciones sobre el objeto de estudio. Así es la forma de proceder en esta investigación.

Es de anotar que este tipo de estudio múltiple tiene sus ventajas y desventajas, como lo menciona Yin (2003), los hallazgos con esta opción metodológica pueden ser más convincentes y densos, pero a la vez, son más costosos y requieren más tiempo para su desarrollo. Este riesgo fue asumido en la investigación al tener seis docentes participantes y observarlos durante una unidad didáctica completa que comprendió entre seis y doce sesiones de clase con cada uno.

Los estudios de caso no suelen ser de un tipo exclusivo (Sánchez, 2013), es así que esta investigación optó por un estudio de caso múltiple con un propósito descriptivo (Yin, 2003) porque presenta cómo son las acciones y concepciones sobre evaluación del profesorado participante antes, durante y después de una unidad didáctica. A la vez es instrumental (Stake, 2010) porque el análisis de cada docente con sus similitudes y diferencias permitieron comprender una situación en particular y aportar a la teoría hasta ahora existente en relación a las ideas, conceptos y prácticas que tiene el profesorado sobre la evaluación, generando nuevas preguntas de investigación y aportando a la formación inicial y permanente de los docentes.

Aun reconociendo las bondades de este tipo de estudio, es importante reconocer que su alcance es limitado (Yin, 2003). Las mayores críticas a este método de investigación resaltan la marcada subjetividad que lleva consigo (Álvarez & San Fabián, 2012; Biddle, 1989; Simons, 2011), el poco rigor metodológico en términos científicos positivos (Flyvbjerg, 2006) y especialmente la escasa capacidad para generalizar sus resultados (Biddle, 1989; P. Brown, 2008; Flyvbjerg, 2006; Martínez, 2006; Sánchez, 2013).

Sin embargo, Alves-Mazzotti (2006) recuerda que el objetivo principal del estudio de caso no es generalizar, pero a partir de los resultados sí se pueden generar proposiciones teóricas que serían aplicables a otros contextos. En palabras de Stake se puede llegar a “generalizaciones menores”

(2010, p. 20), pero el fin último del estudio de casos es comprender y entender su esencia, no aplicar los resultados a todos los casos.

Estas críticas están ligadas a una idea reduccionista de ciencia, muy arraigadas al paradigma positivista, sin embargo, el estudio de caso constituye un método válido para investigar en ciencias sociales (Flyvbjerg, 2006). Es así, como Álvarez y San Fabián (2012) recuerdan que para garantizar la credibilidad del estudio y confiar en los resultados se deben seguir varias estrategias: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación. Procesos que se llevaron a cabo en este estudio, tal y como se explica más adelante

### 4.3 Participantes

#### 4.3.1 Criterios de selección.

En la investigación cualitativa y especialmente en el estudio de casos no existe un número exacto o rango de casos que deban abordarse, no hay reglas precisas para determinar el tamaño de la muestra (Patton, 1990), entre otras razones porque sus fines y naturaleza no son los de los estudios de población que precisan de muestras representativas. Sin embargo, Eisenhardt (1989) considera que “un número entre 4 y 10 casos por lo general funciona bien” (p. 545). Con menos de 4 casos es difícil generar teoría y con más de 10 casos el volumen de información sería complejo de asumir.

En consecuencia, los participantes en esta investigación fueron seis docentes de educación física de la educación básica secundaria y media (Sistema educativo de Colombia) que actualmente imparten el área en colegios públicos de la ciudad de Medellín<sup>8</sup>.

El muestreo fue intencional, lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman selección basada en criterios, lo cual implica que el investigador “determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio” (p. 93). Según planteamientos de Galeano (2004a), los participantes en la investigación cualitativa se seleccionan con criterios de representatividad cualitativa, no por representatividad estadística, es decir, se escogen por su conocimiento, experiencia y motivación para participar en el estudio.

Un criterio de selección fundamental en este estudio fue la accesibilidad (Tójar, 2006), la cual estuvo determinada en hallar docentes que me permitieran entrar en su espacio pedagógico más personal, en la “intimidad” de su clase, con un intruso tan fuerte como una cámara de video y exponerse ante ella. A partir de este requisito fundamental se configuraron otros criterios determinantes, tales como:

- Tener una titulación profesional en educación física<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la educación media y la educación superior. La educación básica, tiene una duración de nueve grados y se desarrolla en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados (1° a 5°) y la educación básica secundaria de cuatro grados (6° a 9°). La educación media con una duración de dos grados (10° y 11) culmina con el título de bachiller.

<sup>9</sup> La educación superior en Colombia está reglamentada por la Ley 30 (Congreso de la República de Colombia, 1992). Esta educación se divide en dos niveles: pregrado y posgrado. El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación: Nivel Técnico Profesional, Nivel Tecnológico y Nivel Profesional. Los programas de pregrado en Educación son de nivel profesional con una duración de 5 años. Para ingresar al nivel de posgrado (especialización, maestría, doctorado y postdoctorado) es indispensable haber culminado estudios de pregrado y haber obtenido el título correspondiente. Los programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias. Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesario de su actividad. La Maestría debe culminar con un trabajo de investigación y el doctorado con una tesis.



- Tener un mínimo de cinco años de experiencia como docentes de educación física.
- Ser docentes activos en cualquier institución educativa pública de Medellín.
- Tener disposición y tiempo para participar del estudio.

A continuación, se presenta un resumen con las características del profesorado participante al momento del estudio, en relación a la edad, formación profesional, años de experiencia docente, tema de la unidad didáctica y grado (curso) que fue observado. Como parte de la confidencialidad, sus nombres han sido cambiados utilizando seudónimos para la redacción y presentación de este documento.

Nombre	Edad (años)	Formación profesional	Años como docente	Tema de la unidad didáctica	Grado observado
Diana	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnóloga deportiva.</li> <li>• Licenciada educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.</li> <li>• Especialista en administración de la informática educativa.</li> </ul>	17	Gimnasia con pequeños elementos	Octavo (8-4)
Juan	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachiller pedagógico.</li> <li>• Licenciado en Educación Física.</li> <li>• Magister en Motricidad– Desarrollo humano</li> </ul>	11	Recreación y contexto social	Once (11-2)
Pedro	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachiller pedagógico<sup>10</sup>.</li> <li>• Licenciado educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.</li> <li>• Especialista en administración educativa con énfasis en proyectos.</li> <li>• Especialista en gerencia de la informática.</li> </ul>	15	Balonmano	Séptimo (7-3)
Luis	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciado en Educación Física.</li> <li>• Especialista en informática educativa.</li> <li>• Estudiante de la maestría en Gerencia de la informática educativa.</li> </ul>	12	Natación	Séptimo (tres grupos)
Carlos	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnólogo deportivo.</li> <li>• Licenciado educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.</li> <li>• Especialista en Entrenamiento Deportivo.</li> </ul>	19	Fútbol	Once (tres grupos) <sup>11</sup>
María	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes.</li> </ul>	20	Actividad física	Octavo (8-A) <sup>12</sup>

<sup>10</sup> Los bachilleres pedagógicos son egresados de las Escuelas Normales. Estas instituciones según la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

<sup>11</sup> En el caso de Carlos y Luis la institución educativa trabaja por centros de interés, por tanto, tienen en sus clases estudiantes de diferentes grupos, pero del mismo grado.

<sup>12</sup> En Colombia los grupos en las instituciones educativas se identifican con letras o números, esto determina el número de grupos que hay en el colegio por cada grado.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista en pedagogía de la investigación.</li> <li>• Especialista en lúdica del medio ambiente.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

**Figura 7.** Caracterización del profesorado participante en la investigación.

#### 4.3.2 Movilización del profesorado.

Mi labor como docente de una universidad pública de Medellín, me ubica en un lugar privilegiado de comunicación con el profesorado de educación física; los proyectos de formación permanente e investigativos que he desarrollado han requerido un contacto cercano con maestros y maestras de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad. Este vínculo favoreció la selección de los participantes de la investigación porque no era una extraña para la mayoría de ellos, sin embargo, la metodología del estudio generaba un gran temor entre los candidatos al conocer las condiciones de la observación (cámara y micrófono), razón por la cual muchos desistían de su participación.

Luego de varios intentos, concreté la participación de seis profesores y profesoras. El trabajo de campo se realizó en dos periodos académicos diferentes, el primero al finalizar el año escolar 2013 y el otro en el primer periodo del año 2014.

El primer grupo de profesores fue contactado en varios momentos. En primera instancia mi participación como ponente en un evento académico planeado por una Mesa de Educación Física<sup>13</sup>, me permitió entablar una comunicación inicial con algunos docentes que cumplían con los criterios de selección establecidos, especialmente su disposición para participar en el estudio. El coordinador de esta Mesa se convirtió en participante con dos docentes más, todos de la misma institución educativa.

Unas semanas después en otro escenario educativo contacté con dos profesores más, ambos del mismo colegio. Hasta ese momento les había presentado una idea general de la investigación, los compromisos adquiridos y los procedimientos a realizar (observaciones, entrevistas).

Una vez los docentes regresaron del periodo de vacaciones en el mes de julio, inicié el acceso al campo (Hammersley & Atkinson, 2001; Rodríguez et al., 1999; Taylor & Bogdan, 1987), el cual se desarrolló con cinco docentes en diferentes instituciones educativas de la ciudad. Ese momento fue crucial para el buen desarrollo del estudio porque se iniciaron los primeros acercamientos a la cotidianidad del profesorado, a conocer sus espacios de trabajo (oficinas y espacios deportivos) y a construir los lazos de confianza necesarios para un buen proceso investigativo. La concentración en el estudio de caso ya había comenzado (Stake, 2010), aunque no estuviéramos en la fase de desarrollo de la unidad didáctica que observaríamos de cada participante.

En los primeros contactos con los participantes se concretaron los días y horas que cada profesor o profesora definieron para llevar a cabo la investigación. Es necesario anotar que en este estudio no se definieron con anterioridad los temas de las unidades didácticas, es decir, cada

<sup>13</sup> Las Mesas de Educación Física son dispositivos creados bajo el amparo de la Ley 934 (Congreso de la República de Colombia, 2004) como estrategias de formación permanente las cuales pretenden ofrecer “herramientas didácticas y pedagógicas a los maestros encargados del área de Educación Física en el nivel de Básica Primaria, considerando que en Colombia el área es orientada, mayoritariamente, por maestros con perfil diferente al del Licenciado en Educación Física” Gómez, 2013, p. 1290). En Medellín estas Mesas se configuran como parte de los núcleos educativos por los cuales está dividida la ciudad.

docente eligió libremente el grado y el tema con el cual quería participar. En este sentido, encontramos unidades didácticas con temáticas muy diversas que van desde contenidos deportivos (natación, fútbol, balonmano), hasta temática más abiertas como recreación y contexto social, habilidades gimnásticas y actividad física (condición física).

Teniendo presente que el trabajo de campo se desarrollaría durante toda una unidad didáctica era necesario respetar los tiempos que cada institución educativa define para ello, dado que las unidades didácticas de los colegios se corresponden con los periodos académicos y no es un calendario uniforme en toda la ciudad.

El trabajo de campo con estos cinco docentes estuvo comprendido entre julio y diciembre de 2013.

Tres profesoras más fueron contactadas en otro evento académico en el mes de noviembre de 2013, allí les expliqué en primera instancia la intencionalidad del estudio y los compromisos. En un primer momento hubo una respuesta positiva por parte de las tres docentes, sin embargo, al iniciar el año académico en enero del 2014, sólo una docente concretó su deseo de participar.

En vista de esta situación el acceso al campo y la recolección de la información se inició en el primer periodo del año escolar 2014 con una sola profesora.

Al comienzo del año escolar se sufren algunos inconvenientes propios del inicio de las actividades académicas como reuniones de docentes, cambios de estudiantes en los grupos, ajustes curriculares, etc., sin embargo, la recolección de información, para este caso, se presentó sin inconvenientes hasta el mes de marzo que finalizó el periodo académico.

La salida del campo (Hammersley & Atkinson, 2001; Taylor & Bogdan, 1987; Tójar, 2006) con cada docente, se presentó al finalizar la unidad didáctica y realizar las entrevistas finales. Sin embargo, se continuó el contacto con el profesorado para obtener alguna información adicional y presentarles de manera individual los resultados del estudio. A esta necesidad de obtener información más allá de la observación del desarrollo de las unidades didácticas, es a lo que pretendíamos hacer referencia cuando, en alusión a la concentración mantenida sobre cada caso señalada por Stake (2010), anteriormente nos referíamos a momentos pre, inter y post-actividad observada.

#### 4.3.3 Perfil del profesorado.

Como lo sugieren los modelos alternativos de investigación de la enseñanza, las acciones del profesorado están ligadas a sus concepciones, ideas y creencias (Clark & Peterson, 1990; Pérez & Gimeno, 1988), por tanto, no basta con presentar a los participantes de una manera superficial y numérica, se hace necesario describir quién es el docente, cuál es su perfil personal y profesional, cómo ha sido su trayectoria como profesor o profesora y cuáles fueron las condiciones básicas en que se llevó a cabo la investigación.

La descripción que se presenta a continuación está basada en las relaciones de confianza que se crearon entre los participantes y la investigadora, en las conversaciones informales que surgían en el día a día del trabajo de campo, sin olvidar los procedimientos metodológicos como las entrevistas, la observación de las clases y los documentos proporcionados por ellos.

Un elemento común entre el profesorado que es importante resaltar, fue su disposición para participar de este estudio y aceptar las condiciones para realizarlo. Como lo he comentado anteriormente, la utilización de cámaras y micrófonos durante las clases fue un motivo para que algunos docentes declinaran su participación. Sin embargo, estos seis maestros y maestras, vieron

en la investigación, una oportunidad para fortalecer y pensar su propia labor educativa, así lo manifestaron en algunas conversaciones informales, correos electrónicos y especialmente en la valoración final que realizaron una vez terminado el trabajo de campo.

... para mí será un gran reto poderle colaborar, esta será otra forma de mirar mis conocimientos. (Correo electrónico de María).

No sé si sería bueno que a uno le pasaran eso (Los videos) y uno verse para mejorar, qué tiene uno que mejorar... Pero eso es una retroalimentación chévere saber uno en la práctica cómo lo está haciendo, si lo está haciendo bien. (E.3.D.)<sup>14</sup>.

#### 4.3.3.1 Perfil de Diana.

Diana tiene 41 años, al inicio de esta investigación estaba regresando de su licencia de maternidad, por esta razón no estuvo en el desarrollo del primer y segundo periodo, lo cual manifestó en varias oportunidades en las entrevistas.

Su primer título académico fue como Tecnóloga Deportiva, luego terminó la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. En su posgrado realizó una Especialización en Administración de la Informática Educativa.

Ha participado en múltiples cursos y seminarios cortos de formación continua que proponen diferentes estamentos como la propia institución educativa donde labora, la Mesa de Educación Física a la cual pertenece, las universidades y la Secretaría de Educación.

Esta maestra tiene una experiencia de 17 años trabajando en colegios públicos y privados de la ciudad de Medellín. En el sector privado orientó el área de educación física durante 10 años en tres colegios diferentes, 5 años en educación básica primaria y los otros en básica secundaria y media. De allí se presentó al concurso docente y lleva 7 años vinculada al sector público.

Diana es una profesora comprometida con la institución y sus estudiantes, participa activamente en la organización y ejecución de actividades extraescolares en beneficio de la comunidad educativa, tales como la celebración de cumpleaños, fiestas institucionales y acompañamiento permanente a los equipos deportivos que representan el colegio en diferentes torneos de la ciudad.

Esta idea de acompañamiento al estudiantado se manifiesta en la relación cercana que sostiene con ellos, es común verlos acercarse a la profesora para abordar temas que no están vinculados con el área, sino para tratar asuntos personales buscando una orientación o solo ser escuchados. Su trato hacia el estudiantado es cariñoso y tranquilo, constantemente utiliza apodos para dirigirse a ellos como “gusanito”, “buñuelo”, “guanábana”, “mi amor”; pero este trato no parece molestarles, por el contrario, parece algo que la identifica con ellos.

Pero esta buena relación con el estudiantado, no impide en que ciertos momentos se presenten situaciones de tensión en las clases, y la lleven a reaccionar de una manera más fuerte, especialmente cuando ve que ellos le están faltando al respeto a otros compañeros o a ella misma.

En el año en que se realizó esta investigación Diana orientaba la clase de educación física a todos los grupos de los grados octavo y noveno del colegio.

Para esta investigación la profesora eligió un grupo del grado octavo (13- 14 años) y el tema

---

<sup>14</sup> La codificación de la información será explicada en páginas posteriores de este capítulo. Asimismo, en las páginas iniciales de la tesis se encuentra un índice de códigos y abreviaturas.

fue la gimnasia con pequeños elementos.

En esta institución se determinó que son dos horas semanales de educación física, generalmente juntas, lo que se denomina bloque. Por tanto, la observación se realizó un solo día a la semana durante las dos horas de clase. El horario inicialmente programado eran los miércoles de 6:30 a 8:20 a.m., aunque en el transcurso del trabajo de campo el horario fue modificado.

En este grupo había una niña con discapacidad física y una estudiante en gestación.

#### 4.3.3.2 *Perfil de Juan.*

Juan tiene 32 años, se graduó como Bachiller Pedagógico en una Escuela Normal y luego se graduó como Licenciado en Educación Física. Comenzó a ejercer como profesor antes de graduarse de la universidad, desde ese entonces han transcurrido 11 años ejerciendo su labor.

Cursando el sexto semestre en la universidad inició su trabajo como maestro de educación primaria en una institución privada donde orientaba todas las áreas, esta labor la desempeñó por 5 años. Una vez titulado, ganó el concurso de méritos y se vinculó al sector oficial.

Es coordinador de la Mesa de Educación Física de su núcleo educativo, la cual es una de las más activas de la ciudad. Su compromiso con la formación permanente del profesorado es determinante, tanto así que su investigación para optar al título de Magister en Motricidad-Desarrollo humano estuvo centrada en ese tema.

Ha escrito varios artículos producto de su tesis de maestría y participado como ponente en eventos nacionales e internacionales.

Su relación con el estudiantado es afectuosa y muy cercana, se observa una gran empatía con ellos en todo momento, tiene un buen sentido del humor y en medio de las clases hace comentarios graciosos que generan un buen ambiente con el estudiantado

Como elemento llamativo se presenta que en sus 11 años como maestro, este año fue la primera vez que orientó la educación física en los grados superiores (décimo y once), lo que asumió como un reto para su desempeño docente.

El tema de esta unidad didáctica fue la recreación y el contexto social con un grado 11º (17-18 años). El periodo observado fue el último del año 2013.

En esta institución se determinó que son dos horas semanales de educación física, en bloque, por tanto, la observación se realizó un sólo día.

El horario programado fueron los miércoles de 10:35 a 12:10 a.m., pero en la clase número seis se modificó el horario para el mismo día de 6:30 a.m. a 8:20 a.m.

En este grupo había dos estudiantes en gestación.

#### 4.3.3.3 *Perfil de Pedro.*

Pedro tiene 35 años, es Bachiller Pedagógico, egresado de una Escuela Normal, por esta razón su vinculación al sector educativo inició desde muy pronto. Sus 15 años de experiencia como maestro lo han llevado a trabajar en diversas poblaciones de Antioquia, una de ellas fue un municipio con un fuerte conflicto armado en el cual permaneció durante 10 años. De esa dura experiencia cuenta múltiples historias de violencia y terror que dejaron marcada su vida como maestro.

Al inicio de su vida laboral trabajó como profesor generalista de básica primaria, es decir orientaba todas las áreas; luego pasó a la enseñanza secundaria y media. Su título como Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, llegó cuando ya tenía varios años de experiencia en la docencia.

Ya ubicado en la educación secundaria, le ha tocado impartir clases que no son propias de su formación como educación artística y religión, todo para compensar el mínimo de horas lectivas que debe tener un docente. Su vida profesional ha estado siempre ligada a instituciones públicas.

Hace algunos años se tituló como Especialista en Administración Educativa con énfasis en proyectos y también como Especialista en Gerencia de la Informática Educativa. Como maestro continúa su capacitación permanente haciendo parte de la Mesa de Educación Física de su núcleo educativo y participando en cursos y seminarios cortos de actualización que proponen las universidades y la Secretaría de Educación.

La relación de Pedro con el estudiantado es de respeto, su trato hacia ellos es serio y atento a sus requerimientos y preguntas. En el año en que se realizó esta investigación Pedro orientaba la clase de educación física a todos los grupos de los grados sexto y séptimo.

La unidad didáctica observada fue de balonmano con un grado séptimo (13-14 años), en el último periodo académico del 2013.

En esta institución se trabajan dos horas semanales de educación física en bloque. El horario programado inicialmente fueron los lunes de 10:35 a 12:10 a.m., sin embargo, en la quinta semana, la institución educativa modificó los horarios y pasó a realizarse los días miércoles a la misma hora. Cada hora lectiva equivale a 55 minutos.

#### 4.3.3.4 *Perfil de Luis.*

Luis tiene 36 años, es Licenciado en Educación Física y Especialista en Administración de la Informática Educativa; durante esta investigación era estudiante de la Maestría en Gestión de la Informática Educativa.

Sus inicios en la docencia se remontan a 12 años atrás, sin embargo, su labor como maestro ha sido paralela a otras actividades deportivas.

Dos años antes de obtener su título como licenciado inició su labor como instructor de natación, la cual desarrolló durante 8 años, de igual manera, laboró como instructor en centros de acondicionamiento físico (gimnasios) durante 13 años. Estas tres labores han sido paralelas en su vida profesional, sin embargo, en el último año solo ha estado como profesor debido a sus estudios de maestría.

En el año escolar en que se desarrolló esta investigación Luis orientaba la clase de educación física a varios grupos de todos los grados de la educación básica y media (6º-11º).

El profesor ha participado en múltiples cursos y seminarios cortos de actualización que proponen las Mesas de Educación Física y las universidades.

La unidad didáctica abordada fue sobre natación en el último periodo escolar del 2013. El énfasis fue reforzar el estilo libre y espalda, e iniciar el estilo pecho.

Luis es un profesor con un carácter tranquilo, de hablar pausado y respetuoso. Se observa una relación cordial con el estudiantado, sin demasiada confianza con ellos.

En esta institución educativa el estudiantado trabaja por centros de interés, es decir, cada estudiante elige qué deporte quiere practicar entre tres opciones que les ofrecen, por esto en la clase observada se encuentran estudiantes de diferentes grupos, pero todos del grado séptimo (13-14 años).

El horario programado fueron los jueves de 7:00 a 8:50 a.m.

#### 4.3.3.5 *Perfil de Carlos.*

Carlos es un profesor de 41 años, su primer título académico fue como Tecnólogo Deportivo, luego continuó con la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte y finalmente cursó la Especialización en Entrenamiento Deportivo.

Su labor como maestro y entrenador deportivo se inició antes de graduarse de la Universidad debido a su amplia trayectoria como deportista, la cual incluyó la participación en diferentes equipos de fútbol a nivel departamental y nacional.

Su experiencia en la enseñanza es de casi dos décadas, las cuales le han permitido transitar por varias instituciones educativas de carácter público y privado, pero la mayor parte de su docencia la ha ejercido en el sector público. Sus 19 años de labor, los ha recorrido orientando los diferentes grados escolares de la educación básica secundaria y media.

Su ejercicio docente lo ha desarrollado de forma paralela con su otra pasión, el entrenamiento deportivo, allí se ha desempeñado como coordinador y entrenador de una escuela deportiva con muchos años de labor en la comunidad a la que pertenece.

En su desempeño como docente se percibe como un profesor amable, que refleja cercanía, empatía y confianza con el estudiantado, manteniendo un nivel apropiado de respeto. Es un miembro activo de la Mesa de Educación Física de su núcleo educativo y desde allí ha coordinado varios seminarios de actualización para el profesorado de primaria y secundaria. A la vez, ha participado en diversos cursos cortos de formación como seminarios, talleres, etc., en diferentes escenarios formativos de la ciudad.

En el año en que se realizó esta investigación Carlos orientaba la clase de educación física a varios grupos de todos los grados de la educación básica secundaria y media (6º-11º). A la vez, orientaba la clase de artística en algunos grados para completar su carga laboral.

La unidad didáctica observada fue de fútbol con los grados 11º, que son el último grado de la educación obligatoria en Colombia (17-18 años). En esta institución educativa la educación física se oferta por centros de interés, es decir, cada estudiante elige qué actividad quiere practicar entre tres opciones que les ofrecen.

Este centro de interés incluye dos periodos académicos, por tanto, el profesor no los separa, sino que programa las clases como una sola unidad didáctica. Sin embargo, al finalizar cada periodo se hace entrega de notas o reporte de calificaciones a los padres de familia.

El horario de la clase fue el jueves de 9:10 a 11:00 a.m. En esta institución se trabajan dos horas semanales de educación física en bloque.

En este grupo había una estudiante en gestación.

#### 4.3.3.6 *Perfil de María.*

María es una profesora de 47 años, su primer título académico fue la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, unos años después cursó la Especialización en Pedagogía de la Investigación y luego cursó otra Especialización en Lúdica del Medio Ambiente.

Es una maestra inquieta por la formación continua, por esta razón hace parte de la Mesa de Educación Física de su núcleo educativo desde hace algunos años; desde allí ha participado en diversos eventos académicos como organizadora y asistente.

Fue deportista de alto rendimiento llegando a conformar la selección Colombia de taekwondo. Su experiencia como maestra ha transcurrido en instituciones públicas y privadas en diversos contextos de la ciudad.

Es una profesora cercana con el estudiantado, su trato es cariñoso y tierno, a la vez que es exigente y demandante cuando las situaciones así lo ameritan. En su labor como docente hace un acompañamiento a los grupos deportivos de la institución en actividades extraescolares y complementarias.

En el tiempo en que se realizó esta investigación María orientaba la clase de educación física en los grupos de los grados sexto, séptimo y octavo.

El tema de la unidad didáctica que se abordó en la investigación fue sobre actividad física con un grado octavo (13-14 años). En esta institución educativa tienen dividido el año en tres periodos académicos, el observado fue el primero del año 2014.

La intensidad horaria de educación física son dos horas semanales, cada hora equivale a 55 minutos, pero se orientan juntas lo que se denomina bloque. Por tanto, la observación se realizó un solo día de la semana durante las dos horas de clase.

El horario definido inicialmente fue los martes de 6:30 a.m. a 7:50 a.m., pero hubo modificaciones en el horario escolar y se modificó a los martes de 7:50 a.m. a 8:45 a.m. y de 9:15 a.m. a 10:10 a.m., con el descanso escolar en el intermedio.

#### **4.4 Estrategias para la obtención de la información**

Acercarse a una realidad determinada para comprenderla por medio de un proceso investigativo es una tarea compleja. Desde el enfoque cualitativo la realidad es una construcción colectiva, por tanto, cada actor tiene una perspectiva propia; pero a la vez forma parte de una totalidad.

El investigador cualitativo debe acercarse a los actores con el fin de conocer esa visión del fenómeno estudiado. Como lo plantean Massot, Dorio y Sabaniego (2012), el investigador “busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (p. 330).

Este acercamiento pasa por definir las estrategias de recolección de información que le permitirán comprender su objeto de estudio, a la vez constituyen el vínculo entre el investigador y los participantes (Tójar, 2006). En este punto es importante recordar que la obtención de información en la investigación cualitativa es “emergente y cambiante” (Massot et al., 2012, p. 329), características propias de la flexibilidad metodológica de este tipo de investigación. Sin embargo, no se debe olvidar que esta obtención de la información debe estar acorde a los objetivos del estudio y especialmente del contexto en que se desarrolla la investigación (Rodríguez et al., 1999).



En esta línea, las estrategias definidas en el estudio deben centrarse en conocer lo que el fenómeno significa para los participantes (McMillan & Shumacher, 2005), es decir, en desvelar los sentidos, ideas, conceptos, creencias, acciones, emociones, interacciones etc., que tienen los participantes sobre el objeto de la investigación, para luego analizarlos, comprenderlos y generar un nuevo conocimiento (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

La realidad educativa es tan compleja que no es posible comprenderla mediante un solo instrumento (Santos, 1993), por tanto, desde el enfoque cualitativo se recurre frecuentemente a obtener la información desde diferentes fuentes que permitan contrastar y enriquecer la información obtenida, ya que cada forma de acercarse al objeto puede ofrecer una visión particular del mismo (Massot et al., 2012). Esta obtención de información generalmente ocurre en los ambientes cotidianos de los participantes (Hernández et al., 2006), de ahí que las estrategias más utilizadas sean la observación participante y las entrevistas en profundidad<sup>15</sup> (McMillan & Shumacher, 2005; J. Ruiz, 1996), ambas técnicas permiten complementar la información que proveen (Lofland, 1971, citado por Fontana & Frey, 2005), de ahí el valor de utilizar ambas en una investigación.

Teniendo como referencia el objeto de estudio de esta investigación y el papel protagónico que se otorga a los participantes, las estrategias que se llevaron a cabo para la obtención de la información fueron:

- **Entrevistas semiestructuradas:** Las entrevistas al profesorado permitieron conocer cuál es la concepción de evaluación que orienta su práctica, cómo lleva a cabo el proceso de planificación de la evaluación y si existe alguna reflexión sobre el proceso evaluativo luego de finalizada la unidad didáctica.
- **La observación:** observar las clases permitió comprender cómo es la acción evaluativa y el discurso del profesorado.
- **Análisis documental:** Los documentos del profesorado (planeaciones, instrumentos, planes integrales de área, etc.) permitieron complementar la información obtenida por las estrategias anteriores.

#### 4.4.1 Entrevista semiestructurada.

La entrevista es la más común y una de las más importantes herramientas de recolección de información en la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005; Myers & Newman, 2007; J. Ruiz, 1996). El encuentro entre el participante y el entrevistador supone una conversación sobre un tema definido en el marco de una investigación, con el fin de conectar prácticas y significados (Merlinsky, 2006). En palabras de Rodríguez et al. (1999) la entrevista es una interacción social en la cual va a generarse una comunicación de significados “una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación” (p. 171).

La entrevista se convierte en un medio clave para explorar la forma en que los participantes entienden su mundo, es una estrategia que permite acceder a los conocimientos, creencias e ideas respecto al fenómeno estudiado desde el propio lenguaje de los sujetos (Kvale, 2011; Rodríguez et al., 1999).

Debido a las características y posibilidades que brinda la entrevista, en esta investigación se asumió como una estrategia para obtener información sobre las concepciones que tiene el

---

<sup>15</sup> En el texto se respeta la denominación de entrevista en “profundidad” por respeto a la que establecen diversos autores, aunque, en nuestra opinión, desmerece el hecho de que otra tipología de entrevista pueda parecer que no tiene la suficiente exigencia, rigor o calidad como para ser considerada de “profundidad”, idea que no compartimos.

profesorado sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. A la vez, permitió descubrir desde los relatos propios del profesorado cómo llevan a cabo la planificación en la evaluación y si una vez finalizada una unidad didáctica se produce algún tipo de reflexión sobre la evaluación realizada o metaevaluación.

Esta técnica de recolección de información suele clasificarse en estructurada, semiestructurada o no estructurada (Fontana & Frey, 2005; Massot et al., 2012; McKernan, 2008; Myers & Newman, 2007). Ésta última categoría también se conoce como entrevista informal (McMillan & Shumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999); abierta (Hernández et al., 2006); en profundidad (McMillan & Shumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999; Taylor & Bogdan, 1987; Tójar, 2006) o conversacional (Goetz & LeCompte, 1988).

Los límites teóricos y prácticos entre la entrevista semiestructurada y la no estructurada o en profundidad no son muy claros, algunos autores asumen la entrevista semiestructurada como un encuentro que parte de una guía definida con antelación, pero flexible y modificable (Folguera, 1994; Massot et al., 2012; Sandoval, 2001). En la misma línea, se propone la entrevista en profundidad como un acto discursivo, una conversación que no tiene un esquema de categorías rígido, pero debe contar con un guion previo o lista de temas que sirvan de orientación (Rodríguez et al., 1999; Tójar, 2006).

Según Navarro y Martínez (2012) la entrevista semiestructurada “permite, siguiendo una pauta previamente establecida pero no rígida, ir adaptando las preguntas a las necesidades del entrevistado de cara a conseguir el máximo de información posible en relación con los objetivos de la investigación” (p. 416). Así mismo Sandoval (2001) argumenta que el enfoque cualitativo con que se asume este tipo de entrevista abre la oportunidad para que las respuestas que emite el participante, “se exploren de manera inestructurada [*sic*] (esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática)” (p. 145, paréntesis del autor).

Por su parte la entrevista en profundidad o no estructurada es discursiva y permite el intercambio de opiniones y sentimientos a través de encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor & Bogdan, 1987). En este tipo de entrevista el investigador “desea obtener información sobre determinado problema o fenómeno y a partir de ahí establece un listado de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista [...], pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (Rodríguez et al., 1999, p. 168).

Como vemos no es fácil evidenciar diferencias significativas entre los tipos de entrevista. En consecuencia, para esta investigación se optó por un tipo de entrevista abierta, flexible y discursiva que permitiera la expresión del profesorado sobre lo que piensa, cree y hace como docente de educación física en relación a la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. En palabras de Rodríguez et al. (1999) que cada pregunta estimulara al participante a entrar en detalles sin limitaciones.

Este tipo de entrevista realizada se denominó semiestructurada en la línea que plantean Massot et al. (2012):

Las entrevistas *semiestructuradas* parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (p. 337, cursiva de las autoras).

En esta misma línea de flexibilidad en las preguntas, se asumió la conversación con cada docente como un momento único, donde la investigadora juega con las preguntas de acuerdo a lo que cada participante sabe y estuviera dispuesto a compartir (Rubin & Rubin, 2005).

J. Ruiz (1996) presenta las características más representativas de la entrevista en profundidad o no estructurada, las cuales, siendo coherentes con lo expuesto hasta el momento, fueron asumidas en la entrevista semiestructurada.

<p>La entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende comprender más que explicar.</li> <li>• Busca maximizar el significado.</li> <li>• Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.</li> <li>• Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.</li> </ul> <p>El entrevistador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.</li> <li>• Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.</li> <li>• Explica el objetivo y motivación del estudio.</li> <li>• Altera con frecuencia el orden y la forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.</li> <li>• Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.</li> <li>• Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.</li> <li>• Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.</li> <li>• Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.</li> <li>• Establecer una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.</li> <li>• Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.</li> </ul> <p>El entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas</li> <li>• El orden y formato puede diferir de uno a otro.</li> </ul> <p>Las respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.</li> <li>• Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.</li> </ul>
--

**Figura 8.** Características de la entrevista en profundidad o no estructurada. (J. Ruiz, 1996, p. 170).

Hasta ahora se han mencionado los beneficios y aportes que representa utilizar la entrevista como estrategia cualitativa, sin embargo, no se debe olvidar que también es una técnica susceptible de críticas. Algunos investigadores cuantitativos consideran que los datos obtenidos por este medio son poco fiables y objetivos (Denzin & Lincoln, 2005), en palabras de Creswell (2005, citado por Hernández et al., 2006) la desventaja de la entrevistas es “que proporciona información “permeada” por los puntos de vista del participante” (p. 598, comillas de los autores). Esta visión se corresponde con una concepción de objetividad anclada al paradigma positivista (Remesal, 2006); no obstante, desde una visión naturalista, la subjetividad no es un inconveniente sino una característica inmersa en los estudios.

Para generar el mayor nivel de credibilidad en la información suministrada durante la entrevista, es necesario reconocer la palabra de los participantes como una opinión válida con presupuestos de verdad que permitan un diálogo sincero; sin embargo, metodológicamente se realizaron preguntas de control cruzado que confirmaran la veracidad de los discursos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia (Taylor & Bogdan, 1987).

#### 4.4.1.1 *Proceso de la entrevista.*

Cada entrevista tiene una dinámica particular, un ritmo propio (Santos, 1993), por lo cual no es posible identificar una manera “ideal” de llevarla a cabo, sino reconocer lineamientos generales que ayuden a desarrollar esta compleja técnica. No obstante, la realización de buenas entrevistas necesita, por parte de la investigadora, de una experiencia que permita obtener el máximo provecho de los momentos compartidos con cada participante. En este caso, es relevante señalar que durante mi desempeño como docente universitaria, he participado de diversas investigaciones que han requerido la utilización de la entrevista como técnica.

El primer acercamiento a la entrevista, fue en la investigación realizada para optar al título de Magister<sup>16</sup>. Este estudio indagó por las concepciones y prácticas evaluativas que tenían algunos docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia). Este objetivo se abordó a través de la metodología cualitativa y la entrevista a profundidad como técnica principal.

La investigación realizada sobre la cultura corporal de los niños y niñas de quinto grado de la básica primaria (10-11 años)<sup>17</sup>, se desarrolló a través de un enfoque etnográfico, y entre las técnicas de recolección de información, se requirió la realización de entrevistas a los niños y niñas.

Por último, durante el desarrollo del Máster Universitario en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física, en la Universidad Autónoma de Madrid, tuve la oportunidad de realizar un Trabajo de Fin de Máster en investigación sobre significados otorgados a la evaluación por parte de un grupo de maestros españoles que desarrollaban su labor de enseñanza en la Educación Primaria. La entrevista fue la técnica privilegiada en este estudio.

Sin duda, las entrevistas realizadas en estas investigaciones, constituyeron un buen aprendizaje y entrenamiento en el uso de la técnica, aunque cada encuentro o entrevista, es un aprendizaje más.

En esta investigación, el objetivo principal de la entrevista fue obtener información relevante que permitiera responder a los objetivos propuestos, especialmente los relacionados con las concepciones acerca de la evaluación y las decisiones pre-interactivas y post-interactivas en una unidad didáctica. En este punto me interesaba en la entrevista indagar sobre:

- Las concepciones del profesorado acerca de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje; esto incluía el qué se evalúa, a quién y para qué.
- La formación inicial y continua que ha tenido el profesorado sobre evaluación y la influencia en sus prácticas cotidianas.
- La planificación sobre la evaluación, es decir, qué decisiones toma antes de realizar la unidad didáctica.
- Las reflexiones que pueden surgir sobre el proceso evaluativo realizado, una vez ha finalizado la unidad didáctica.

---

<sup>16</sup> Maestría en Educación y Desarrollo Humano (CINDE-Universidad de Manizales). Como se mencionó en comentarios anteriores la Maestría debe culminar con un trabajo de investigación.

<sup>17</sup> Algunos resultados se encuentran en: Bustamante, S., Arteaga, C., González, V., Chaverra, B., & Gaviria, D. (2012). La motricidad cotidiana en la cultura corporal de niños y niñas de quinto grado de una institución educativa de la ciudad de Medellín. *Revista educación física y deporte*, 31(2), 1069-1076

#### 4.4.1.2 *El guion.*

El guion en esta entrevista se asume como incompleto porque se re-construye con los nuevos interrogantes que surgen en la conversación, sin embargo, se construyó un derrotero organizado en temas, tópicos o bloques de interés con algunas preguntas clave que permitieran estimular en el entrevistado la producción de un relato continuo y para no olvidar que deben hacerse preguntas sobre ciertos aspectos (Merlinsky, 2006; Taylor & Bogdan, 1987). La construcción del guion también garantiza que se aplique el mismo enfoque temático durante la entrevista a los diferentes participantes (Qu & Dumay, 2011).

La construcción del guion fue realizada en tres etapas: construcción de las preguntas, validación del guion por un grupo de expertos y expertas y reconfiguración final.

El primer paso fue la construcción de las preguntas, allí se realizó una lluvia de ideas que apuntaran a los objetivos de la investigación a partir de la revisión teórica del objeto de estudio, luego se hizo una reducción hacia las preguntas más pertinentes que brindaran mayor información. Una vez finalizado un bosquejo general, el director de la tesis revisó el guion y realizó las sugerencias y modificaciones pertinentes.

Una vez construido un guion más depurado, fue presentado a un grupo de tres profesores-doctores en educación física con experiencia investigativa alrededor de la evaluación y a una doctora en educación no especialista en educación física. El objetivo de este ejercicio fue evaluar la claridad y pertinencia de las preguntas formuladas y así validar el instrumento. Es importante nombrar que el guion fue remitido con una pequeña memoria metodológica del proyecto para darle contexto a los cuestionamientos planteados.

A partir de los comentarios realizados por los expertos, se reestructuró el guion de la entrevista y se procedió a su desarrollo.

El guion final quedó compuesto por seis bloques:

1. Datos generales.
2. Introducción y formación.
3. Concepciones sobre la evaluación propia, de los alumnos y las familias.
4. Qué y a quién se evalúa.
5. Planificación sobre la evaluación.
6. Metaevaluación.

El guion completo de la entrevista al profesorado puede ser consultado en el anexo 1.

#### 4.4.1.3 *Realización y registro de las entrevistas.*

Con cada docente se realizaron tres entrevistas (anexo 2). Dos de ellas se llevaron a cabo antes de iniciar la unidad didáctica. Se tomó la decisión de realizar dos encuentros para evitar una sola entrevista demasiado extensa.

El primer encuentro estuvo centrado en conocer las concepciones e ideas que tenía el profesorado alrededor de la evaluación. La segunda se concentró en conocer cómo planificó la evaluación para la unidad didáctica que iba a iniciar.

En ese segundo encuentro también se retomaron elementos que a mi juicio quedaron pendientes en la primera conversación. Para determinar estos asuntos pendientes se escuchó en varias oportunidades el audio de la entrevista y se analizó a la luz de los objetivos de la investigación y el guion establecido. Este ejercicio sirvió para realizar las preguntas de control cruzado que proponen Taylor y Bogdan (1987).

Entre la primera y segunda entrevista el tiempo máximo transcurrido con cada docente fue de una semana.

La tercera entrevista se realizó una vez finalizada la unidad didáctica, allí el objetivo fundamental fue conocer qué pensaba el profesorado sobre la evaluación que había llevado a cabo en la unidad didáctica que finalizó.

Las entrevistas se realizaron en la jornada escolar de cada docente, en las horas en las que no tenían clases. El escenario principal donde se llevaron a cabo fueron las oficinas del profesorado, aunque en otras ocasiones se buscaron espacios más tranquilos como salones desocupados o corredores de la institución. A pesar de que se procuraba estar en el espacio más indicado, era inevitable que en algún momento se presentara un ruido exterior o alguna interrupción por parte de algún estudiante u otros profesores; sin embargo, siempre fue posible llevar a cabo las entrevistas sin mayores inconvenientes.

Esta investigación tuvo presente las recomendaciones de algunos autores (McMillan & Shumacher, 2005; Rodríguez et al., 1999; Taylor & Bogdan, 1987) sobre el uso del diario de la investigadora como instrumento que permite registrar las reacciones de los participantes, los temas abordados, las intuiciones y conjeturas emergentes de la conversación, las expresiones no verbales, “es decir, todo aquello que ilustre acerca del contexto en que se desarrolla la entrevista” (Rodríguez et al., 1999, p. 184). La información allí consignada fue de gran utilidad para contextualizar los hallazgos en etapas posteriores del análisis y para abordar las futuras entrevistas (anexo 3. Diario sobre las entrevistas).

#### 4.4.1.4 *Transcripción de la entrevista*

Luego de llevar a cabo la entrevista continúa un proceso igual de complejo, la transcripción. Este es un paso crucial en la entrevista por la potencial pérdida de información, la distorsión y la reducción de la complejidad que puede presentarse. Si la entrevista es una conversación o un encuentro, la transcripción no puede convertirse en una simple acta de datos, sino en un registro de ese encuentro (Cohen et al., 2007).

Hay dos elementos importantes que deben tenerse en cuenta en la transcripción de las entrevistas, la fiabilidad y la validez (Kvale, 2011; Valles, 2002). La fiabilidad está más relacionada con elementos de tipo técnico, es decir, con la calidad de la grabación y su posterior audición para la transcripción, por lo cual los niveles de fiabilidad pueden mejorarse asegurando un buen instrumento de grabación y un espacio adecuado sin demasiada interferencia sonora. En este estudio se utilizó un *iPod touch* de 4ª generación que garantiza la nitidez y fiabilidad del audio y como se mencionó anteriormente no hubo mayores interferencias durante las entrevistas.

En segundo lugar está la validez, un asunto un poco más complejo porque implica en palabras de Kvale (2011) “traducir de una lengua oral, con su propio conjunto de reglas, a una lengua escrita con otro conjunto de reglas [...] no hay una transformación verdadera, objetiva del modo oral al escrito” (p. 130). Como opción metodológica el autor propone preguntarse por cuál es el tipo de transcripción más útil según la investigación y definir sus parámetros.

En este caso, la confrontación de lo grabado con lo escrito, fue el parámetro principal de validez de las entrevistas, procurando dejar en evidencia la fidelidad de las palabras, las pausas y los aspectos emocionales que puedan volverse texto (risas, voz tensa, risa nerviosa, etc.) (Kvale, 2011).

Las transcripciones en esta investigación fueron realizadas por la investigadora. Una vez transcritas, fueron escuchados nuevamente los audios y revisados todos los textos. Al finalizar este ejercicio se enviaron los textos finales a cada docente para su lectura y aprobación, a modo de contraste y refrendación de sus discursos.

#### 4.4.2 La observación.

Observar es diferente de simplemente ver, no se limita al sentido de la vista, implica una descripción desde todos los sentidos, requiere estar atento a los detalles, las interacciones, los hechos que allí se presentan y reflexionar permanentemente sobre ellos (Hernández et al., 2006).

La observación según Bernal (2006), permite conocer de forma directa el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada, además, posibilita al investigador en planteamientos de Corbetta (2003), estudiar un determinado fenómeno social, adentrándose personalmente en él, para vivirlo desde dentro y estar en disposición de ofrecer una descripción directa del mismo.

Para Postic y De Ketele (1988) las situaciones educativas hacen parte de la vida cotidiana, pero por medio de la observación son estudiadas desde una nueva perspectiva. Teniendo presente que la intención de este estudio fue conocer la acción evaluativa que lleva a cabo el profesorado, la observación se constituyó en una estrategia fundamental para comprender y describir las acciones y el discurso de los docentes en la fase interactiva de la enseñanza.

No se debe olvidar que una característica de los enfoques alternativos en la investigación de la enseñanza, es la observación. Como expresan Pérez y Gimeno (1988) es por medio de esta estrategia que se puede recoger la información “con la frescura, riqueza, complejidad y ambigüedad de la propia vida del aula” (p. 51). En este sentido, no es un asunto fácil, pero brinda la información necesaria para comprender el fenómeno de la evaluación en la cotidianidad del docente. Piéron (2005) confirma la importancia de la observación al destacar sus cualidades y características ecológicas, las cuales no se pueden garantizar con otros instrumentos como los test, cuestionarios o tablas de evaluación.

De Ketele (1984) piensa que “toda observación es participante” (p. 26), por tanto propone hablar de observación participante pasiva o activa según el grado de integración del observador con la situación. Sin embargo, es común en la literatura encontrar diversas clasificaciones sobre la observación que van desde una concepción de participación activa, hasta la observación apartada o escondida que no implica contacto directo con los demás (Campos & Lule, 2012; McKernan, 2008; J. Ruiz, 1996).

En términos generales en la observación participante existe una implicación más directa del investigador con las personas estudiadas, y en la no participante se caracteriza porque el observador es un espectador y no realiza ninguna intervención. Para Corbetta (2003), en la observación participante el investigador se adentra en el contexto social que quiere estudiar, comparte con las personas, les pregunta, descubre sus preocupaciones, sus concepciones del mundo, con el fin de desarrollar una visión desde dentro que es la premisa de la comprensión. En definitiva, es uno más,

pero no significa que sea miembro del grupo, precisamente con el fin de poder realizar un análisis de una realidad que es ajena a él (Hammersley & Atkinson, 2001; Velasco & Díaz de Rada, 2006).

El grado de implicación del investigador según su participación puede ser: totalmente participante, participante como observador, observador como participante y totalmente observador (Junker, 1960 & Gold, 1958, citados por Hammersley & Atkinson, 2001). El totalmente participante es un miembro del grupo que está siendo estudiado y que oculta al grupo su rol de investigador; en oposición el observador completo es aquel investigador que no tiene ningún contacto con lo que está observando. Para estos autores la mayoría de las investigaciones emplean roles que están en el punto intermedio de estos dos polos.

En esta investigación se sumió el rol denominado *observador (como) participante*, que en palabras de Tójar (2006), “es aceptado por el grupo y participa con cierta distancia física y psicosocial” (p. 245). Este rol fue determinante para el logro de los objetivos del estudio, ya que las relaciones establecidas con el profesorado y el estudiantado permitieron un escenario de confianza y tranquilidad para realizar la observación, pero con una distancia prudente para analizar libremente las acciones que realizaban los docentes.

Campos y Lule (2012), McKernan (2008) y J. Ruiz (1996) enuncian algunas ventajas y desventajas que se le otorgan a la observación. Entre las ventajas se destacan las siguientes: el estudio se realiza en el contexto natural de los participantes, por tanto, se analizan las acciones tal y como ocurren en la cotidianidad sin modificación o manipulación; el observador puede tomarse el tiempo necesario para obtener una muestra significativa del comportamiento; se pueden tomar notas sobre aspectos no verbales como: movimientos, gestos faciales y corporales.

Por otro lado, las desventajas de esta estrategia pasan por considerar que existen variables difíciles de observar, lo que puede causar confusión en el estudio; a la vez el número de participantes que pueden ser observados es reducido por lo tanto no permite generalizar sus hallazgos, y finalmente, se corre el riesgo de sesgar lo observado por apoyarse en criterios personales. Estas críticas pueden subsanarse con la complementariedad de las técnicas y, como se ha mencionado anteriormente respecto a la entrevista, respetando los criterios de validez y confiabilidad de su información.

#### 4.4.2.1 *Proceso de la observación.*

El objetivo principal de la observación en este estudio fue obtener información relevante sobre la acción y el discurso del profesorado sobre la evaluación en la fase interactiva de la enseñanza. En este punto me interesaba acceder a la información sobre:

- El discurso del profesorado sobre la evaluación durante toda la sesión.
- Los instrumentos/procedimientos que utiliza el profesorado para evaluar durante la clase.

Estos objetivos requerían que la recolección de información se realizara en situaciones reales de clase, por esta razón se grabaron en audio y video las sesiones de clase de una unidad didáctica.

#### 4.4.2.2 *Realización y registro de la observación.*

El uso de instrumentos para registrar la observación como el cuaderno de campo, el video o la fotografía son en palabras de Sanmartín (2010) ante todo “una ayuda para fijar la memoria” (p. 162). En este sentido, los avances tecnológicos proporcionan ventajas técnicas que permiten registrar con precisión la información que surge en la investigación.



Diversos autores han defendido el uso de recursos audiovisuales en la investigación (Clark & Peterson, 1990; Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995; Hammersley & Atkinson, 2001; Piéron, 2005; Rodríguez et al., 1999; Shrum, Duque, & Brown, 2005; Siedentop, 2008). Es así que para este estudio se optó por utilizar una cámara de video digital y un *iPod touch* para registrar la acción y el discurso del profesorado.

Antes de iniciar cada clase se encendía el reproductor de voz y era guardado en un bolsillo o fijado en el brazo del docente. La investigadora se ubicaba con la cámara en un punto estratégico de cada escenario de clase (cancha de futbol, piscina, aula de danzas, cancha polideportiva, etc.). Todas las clases fueron grabadas por la investigadora.

Como lo sugieren Polit y Hungler (2000), al realizar la observación suele ser útil combinar varias ubicaciones, en esta investigación se utilizaron las que ellos denominan ubicación única y móvil. La primera implica “permanecer en un solo sitio determinando tiempo” (p. 351), tal como sucedió en varias clases; pero en otras ocasiones fue necesario hacer desplazamientos por el espacio, buscando siempre la mejor imagen de la acción del profesorado, esta es la ubicación móvil. Ese seguimiento se realizó conservando siempre el respeto y la debida distancia para no interferir en las actividades.

Una vez finalizada cada clase se escribió un diario con los acontecimientos más relevantes (Hammersley & Atkinson, 2001; Taylor & Bogdan, 1987). Esta escritura centraba la atención en describir la acción evaluativa del profesorado y registrar las situaciones que permitieran luego comprender el contexto en que el video fue grabado. No era necesario entrar en descripciones detalladas ya que la filmación brindaba la información necesaria (anexo 4. Diarios sobre las clases observadas).

Otra función del diario sobre las clases fue registrar los motivos por los cuales no se realizaron algunas sesiones; esta situación fue generalizada con el profesorado participante debido a múltiples factores que van desde incapacidades médicas, hasta propias dinámicas institucionales con sus diversas programaciones y actividades. El diario permite evidenciar las clases programadas versus las clases realmente ejecutadas.

Utilizar el video para registrar la fase interactiva de la enseñanza conlleva ventajas e inconvenientes que vale la pena mencionar (McKernan, 2008; Sánchez, 2013; Santos, 1993). El beneficio principal de esta herramienta es la densidad de la información que proporciona (Bottorff, 2003); es innegable que la imagen permite conocer aspectos que no se logran plasmar por otros medios de registro debido a la rapidez de las acciones.

Así mismo el video permite volver a retomar los acontecimientos tal y como sucedieron en cualquier momento del análisis, logrando captar detalles que no se consideraron importantes o se pasaron desapercibidos. Otra ventaja del video es que registra con fiabilidad las acciones y la expresión corporal del profesorado; este lenguaje no verbal constituye una fuente de información secundaria que apoya o va en contra de su lenguaje verbal y constituye un elemento clave para comprender el significado de las expresiones.

El inconveniente de la grabación está más referido a la intrusión que puede suponer una cámara para los participantes ya que puede llevar a modificar su conducta. “La presión de una grabación que *“inmortaliza”* el comportamiento, que proyecta a los sujetos fuera de sí mismo, es mayor que la simple mirada o el registro a través de notas” (Santos, 1993, p. 102 la cursiva es del autor). Así mismo se puede suponer una alteración de los escenarios naturales y por ende una modificación de la conducta por parte de los participantes al ser grabados (Sánchez, 2013).

Es comprensible que para el profesorado la presencia de una cámara en su clase se convierta en un elemento de temor a la crítica y generar rechazo. Sin embargo, en los acercamientos iniciales se plantearon claramente las intencionalidades del estudio, la confidencialidad de los videos y los fines académicos de la información recolectada, logrando así una mayor confianza y disposición a la aceptación de esta herramienta.

Situación que no fue similar con el micrófono inalámbrico por considerarlo un elemento distractor para el estudiantado. El rechazo generalizado a este recurso obligó a modificar la planeación inicial y proponer como opción el uso del *iPod touch* para grabar su voz, el cual podía estar en el bolsillo del pantalón o en el brazo. Ante esta oferta todos estuvieron de acuerdo y fue así como se llevó a cabo.

Es importante recordar que la observación se realizó durante toda una unidad didáctica (entre 10-12 sesiones programadas) con visitas periódicas a las instituciones educativas, lo que supuso un periodo de adaptación por parte del profesorado y el alumnado a mi presencia en la clase y por ende a la cámara. Como lo plantean Rodríguez et al. (1999), si en un primer momento la cámara puede lograr cierta expectación y desasosiego, el contacto cotidiano tiende a reducir esos efectos.

Efectivamente esta adaptación se percibió a medida que pasaba el tiempo y la actitud ante la cámara de ambos actores se hacía más serena; el estudiantado ya no preguntaba el para qué de la filmación, por el contrario, asumían mi presencia como normal en su clase. La misma actitud era asumida por el profesorado al punto de expresar en las entrevistas esta sensación.

... al principio sí como incómodo, pero no, uno se familiariza con todo. (E.3.P).

... ya después uno como que se acostumbra y ya ni se acuerda de la cámara, al principio sí sentía que la cámara estaba ahí y uno como...no me gusta mucho estar filmado ahí y como bueno qué hago, qué movimiento, pero ya después se adapta uno y se le olvida la cámara. (E.3.L).

#### 4.4.2.3 Instrumento de transcripción y análisis del discurso.

Una vez grabadas las sesiones de clase, se realizó la transcripción del discurso docente en un formato que ha sido utilizado en estudios anteriores (A. López, 2012; Velázquez et al., 2007) con algunas variaciones y adaptaciones a las necesidades de este estudio.

<b>Nombre de la profesora:</b> Diana <b>Unidad didáctica:</b> Gimnasia con pequeños elementos <b>Clase N°:</b> 1 <b>Fecha:</b> agosto 21 de 2013 <b>Duración:</b> 1h:31m:26s					
Tiempo	Desarrollo de la sesión	Discurso de la profesora	Situación	Tipo de información evaluativa	Observaciones
00h:20m:34s	Tarea 1	Muy bien, los veo muy bien... Muy bien, veo muy bien la mayoría.	Toda la clase	Motivación	

**Figura 9.** Instrumento para la transcripción y el análisis del discurso evaluativo.

El formato permitió registrar el discurso evaluativo en las diferentes etapas de la clase. A continuación, se explica con más detalle el formato:

En el encabezado se ubica una información general como el nombre del docente, el nombre

de la unidad didáctica, el número de clase observada, la fecha y la duración de la sesión.

La columna de *tiempo* se refiere a la hora, minuto y segundo en que inicia el discurso del profesorado según el audio. Esta información permitiría ubicar fácilmente la frase si se requiriera en algún momento.

En el *desarrollo de la sesión* se procuró mantener un esquema de cuatro elementos: parte inicial, calentamiento, tareas, parte final. En la mayoría de las sesiones este esquema se mantiene, sin embargo, debido a la diversidad de contenidos y a la dinámica particular de cada clase hubo algunas excepciones.

La parte inicial se asume como el tiempo que transcurre desde que el estudiantado llega a la clase hasta que inician las actividades de calentamiento. Generalmente en este momento se presenta el saludo, el llamado a lista, enunciar los propósitos de la clase, recordar lo realizado en sesiones pasadas, recordar acuerdos o actividades pendientes, etc.

El calentamiento lo constituyen las actividades destinadas a la activación dinámica general, la movilidad articular y el estiramiento.

La tercera parte la constituyen cada una de las tareas propuestas, “Se considera que el docente cambia de tarea cuando se observa una variación en el objetivo de la tarea o en las características o complejidad de la misma, de forma significativa” (A. López, 2012, p. 159).

Por último, la parte final se asume desde el momento en que finaliza la última tarea hasta la despedida, en este espacio generalmente el docente reúne al estudiantado y realiza diversas actividades como: Llamar a lista, calificar, hacer un recuento de lo que fue la clase, evaluar la sesión, enunciar los compromisos para la próxima clase, etc.

En la tercera columna sobre *discurso del profesor(a)* está la transcripción literal y completa de lo enunciado por el profesorado, cada frase o expresión ha quedado registrada en el formato.

En la cuarta columna denominada *situación* se especifica si lo que el docente está diciendo lo hace para toda la clase, a un estudiante en particular (individual) o a un pequeño grupo.

En el *tipo de información evaluativa* se presenta el propósito que el docente tiene al dirigirse al estudiantado, allí se enuncian las categorías evaluativas que surgieron al analizar el discurso. Es necesario recordar que el análisis es este discurso solo se centró en las frases relacionadas directamente con la evaluación, y no de toda la sesión de clase.

Finalmente, en la columna *observaciones* se hacen anotaciones que permiten entender el contexto del discurso del profesorado.

En el anexo 5 se presentan todas las transcripciones del discurso del profesorado participante durante las clases observadas.

#### 4.4.3 Análisis documental.

El análisis documental ayuda a complementar, contrastar y validar la información que proporcionan otras estrategias, es decir triangular la información obtenida (Bowen, 2009; Fitzgerald, 2007; Massot et al., 2012). De la misma forma, es a través de la observación y la entrevista donde se pueden identificar los textos creados o utilizados por los participantes (Goetz & LeCompte, 1988) y que no se conocían en un primer momento; un ejemplo son los documentos formales que cada institución exige a su profesorado o los diarios de campo que cada docente pueda llevar.

El análisis documental implica encontrar, seleccionar, evaluar y sintetizar los datos contenidos en los documentos (Bowen, 2009). Estos documentos pueden ser de dos tipos en función del ámbito en que se generan: oficiales o personales (Del Rincón et al., 1995; Woods, 1987). Por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos (Taylor & Bogdan, 1987). Estos documentos pueden ser: registros, actas de reuniones, estadísticas, artículos de periódicos, programaciones, planificaciones, fotografías, etc. La información allí presentada debe ser analizada de manera contextualizada con las circunstancias de su construcción (Woods, 1987).

Por otro lado, los documentos personales son aquellos textos producidos por el participante de manera natural, es decir “elaborados por los propios sujetos, no incentivados ni solicitados, sino descubiertos por el investigador” (Del Rincón et al., 1995, p. 343). Estos documentos pueden ser relatos escritos en primera persona sobre su vida o parte de ella o reflexiones sobre un determinado acontecimiento o tema (Taylor & Bogdan, 1987) como los diarios, ejercicios de escritura creativa, cartas o notas personales (Woods, 1987).

En ambos tipos de documentos, la intencionalidad del investigador es conocer un poco más a las personas que los escriben a través de su análisis; es decir, estos textos “permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y las actividades de quienes los producen” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 149).

Los documentos pueden cumplir una variedad de propósitos en el desarrollo de una investigación. Bowen (2009) considera que son cinco las funciones específicas que cumple el material documental: Proporcionar antecedentes y contexto; generar más preguntas en las entrevistas o brindar más elementos de observación; aportar datos complementarios; observar los cambios que pueden surgir en los programas por medio de los borradores de los documentos y su evolución; y por último, verificar los hallazgos de otras fuentes.

En este estudio, la función principal de los textos aportados por el profesorado fue contrastar la información recolectada en las entrevistas y las observaciones, lo que permitió aumentar la credibilidad de la investigación. A la vez, el acceso a estos documentos proporciona una mejor lectura del contexto institucional en que se desenvuelve cada docente.

Es necesario destacar que el análisis de documentos se restringió a textos oficiales, ya que en ningún momento del trabajo de campo se conoció la existencia de escritos personales en el profesorado. Entre los documentos aportados se encuentran: planes de área, planeaciones de las unidades didácticas, planillas de evaluación, cuadernos del estudiantado, pruebas teóricas y demás formatos solicitados por las instituciones educativas (en el anexo 6 se presentan algunos textos aportados por el profesorado).

Es importante resaltar que no todos los participantes suministraron los documentos que elaboraban. No es posible conocer con exactitud las razones de esta situación, sin embargo, mi labor como investigadora fue solicitar la información en varias oportunidades hasta lograr una respuesta, ya fuera positiva o negativa.

#### **4.5 Momentos del estudio**

El desarrollo de la investigación con estudio de caso es presentada en los tres momentos que propone Galeano (2004a, 2004b), los cuales son similares a otros estudios de corte cualitativo. Estos momentos no son necesariamente lineales, por el contrario, se entremezclan y complementan; característica fundamental en la investigación cualitativa.

<b>Momento 1:</b> <i>Exploración, diseño y descripción</i>	Definición del tema.
	Conceptualización del objeto de estudio, planteamiento de objetivos, evaluar factibilidad y pertinencia del estudio, planteamiento metodológico.
	Conocimiento del contexto para la selección de los casos.
<b>Momento 2:</b> <i>Focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización</i>	Trabajo de campo: entrevistas, observaciones y recolección de documentos institucionales.
	Transcripción, sistematización y análisis preliminares.
	Confrontación objetivos y logros. Ajustes al diseño inicial.
	Construcción de categorías emergentes.
<b>Momento 3:</b> <i>Profundización, análisis, presentación de resultados</i>	Interpretación y clasificación de la información, triangulación, confrontación información-categorías de análisis, análisis secuencial e interactivo.
	Devolución a cada participante de la información.
	Redacción del informe final.

**Figura 10.** Proceso metodológico en el estudio de caso. Adaptado de Galeano (2004b, p. 73).

*Primer Momento: Exploración, diseño y descripción.* En este momento se realizaron diversas actividades que permitieran iniciar la configuración del objeto de estudio y entrar en contacto con el contexto que sería investigado. Como lo menciona Galeano (2004b) algunas acciones son: revisar “los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que soporten el estudio; plantear objetivos; establecer criterios de selección del caso; identificar el fenómeno o tema y sus características más importantes; elaborar las preguntas de investigación; contextualizar el estudio...” (p. 74). Estas acciones, entre otras más, surgen en la exploración teórica y van configurando el diseño de la investigación.

El interés investigativo sobre el pensamiento y la acción en evaluación del profesorado de educación física surge a partir de la realización de un estudio previo (Chaverra, 2012, 2014) que generó nuevos interrogantes sobre cómo abordar ese objeto de estudio y de qué maneras hacerlo.

Para avanzar en el diseño se amplió la búsqueda bibliográfica alrededor de la investigación de la enseñanza, el pensamiento del profesor y la evaluación como proceso didáctico complejo, a la vez, se buscaron investigaciones que dieran cuenta de la interrelación de estos temas y permitieran conocer el estado de la discusión.

Este primer acercamiento a la fundamentación teórica y conceptual permitió ir depurando el sentido del estudio, formular preguntas orientadoras y definir el enfoque metodológico. La construcción de este diseño me llevó a definir las estrategias de recolección de información y los criterios de selección de los casos.

Las estrategias para obtener la información se determinaron a partir de las tres fases de la enseñanza que eran motivo de estudio; para la fase pre-interactiva y post-interactiva se eligió la entrevista como técnica principal y para conocer la acción evaluativa en la fase interactiva se utilizó la observación y el análisis del discurso. El análisis documental surgió como una opción que permitía conocer mejor el contexto de la institución educativa y triangular la información.

En relación a la selección de los casos como se mencionó anteriormente, fueron escogidos en términos de representatividad cualitativa (Goetz & LeCompte, 1988). Sin embargo, la elección de cada caso estuvo mediada inicialmente por la factibilidad de acceder a sus sesiones de clase con

una cámara de video, por la posibilidad de ingresar a sus instituciones educativas sin restricciones y por el potencial como informantes de cada docente.

*Segundo momento: Focalización, interpretación, recolección de la información, registro y sistematización.* En este momento se inicia el acceso al campo, se establecen los primeros contactos con el profesorado en su cotidianidad y luego se desarrollan las entrevistas y observaciones.

En la primera sesión de clase observada se le explicó al estudiantado el porqué de mi presencia y para qué la cámara de video, se hizo énfasis que la atención estaría centrada en el docente para que su actitud fuera más tranquila.

Una vez iniciado el trabajo de campo, comienza el reto de focalizar la atención en los propósitos del estudio, como lo dice Galeano (2004a), el investigador debe “centrar el tema y las dimensiones que trabaja sin perder de vista sus relaciones con otras dimensiones de la realidad social” (p. 29). En este caso, el esfuerzo estuvo centrado en focalizar la observación sólo en el profesorado, pues el estudiantado con sus múltiples preguntas, acciones y actitudes en las clases, me generaban muchos interrogantes como profesora y formadora de educadores físicos, a la vez, se hacía complejo centrar la mirada en la evaluación cuando todos los elementos pedagógicos y didácticos se hacen presentes en las clases.

Como fue explicado anteriormente, el trabajo de campo se presentó en dos periodos académicos diferentes, la razón es que los horarios de las instituciones educativas son variables, es decir, si una clase está prevista para el lunes puede que por motivos institucionales se realice el martes, o si la clase era a las 8:00 a.m., es probable que por reuniones o atención a padres de familia sea a las 10:00 a.m. Esta variabilidad me obligó a no abordar a todo el profesorado en un mismo periodo académico y dejar días de la semana disponibles ya que debía prever estas situaciones tal y como se presentaron. Estas situaciones imprevistas están registradas en los diarios sobre clases observadas de cada docente (anexo 4).

Como lo dicen Hammersley y Atkinson (2001) “El acceso no sólo es una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación” (p. 72). Esta relación investigadora-participantes debía sustentarse en la confianza, el respeto y el reconocimiento del otro como un interlocutor válido. El encuentro en espacios fuera de la clase como la cafetería, las oficinas, eventos académicos, etc., permitieron intercambiar ideas, expectativas, inquietudes, hasta llegar a temas de la vida personal que fueron formando lazos de confianza y empatía que favorecieron el desarrollo del estudio.

De manera simultánea al trabajo de campo, se inició la sistematización de la información, la cual consistió en transcribir las entrevistas, transcribir el discurso de las clases, diligenciar el diario sobre las clases y recolectar los documentos que cada docente me aportaba.

Aunque se recomienda que el análisis de la información se realice durante toda la etapa de desarrollo del estudio (Taylor & Bogdan, 1987), el trabajo de campo es una actividad exigente que en ocasiones no permite realizar de manera paralela el análisis tal como se desea (Hammersley & Atkinson, 2001). En esta investigación se realizó el trabajo de campo y a la vez se fueron identificando categorías o temas relevantes. Sin embargo, la recolección de información y especialmente la transcripción y análisis de las fuentes de información, implicaron una cantidad de tiempo importante que impidieron realizar el proceso con la celeridad deseada. Especialmente el análisis de los videos se convirtió en una labor muy intensa que demandó mucho tiempo, como lo plantea Bottorff (2003) “no es raro que cinco minutos de interacción exijan entre dos y tres horas de análisis” (p. 289).

*Tercer momento: profundización, análisis, y presentación de resultados.* En este momento se analiza la información a la luz de los propósitos del estudio y se construyen nuevos conceptos. “La profundización pretende reconfigurar el sentido de la acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías” (Galeano, 2004a, p. 29).

Luego de tener las transcripciones de las entrevistas, la transcripción del discurso en las clases, el diario y los documentos aportados por el profesorado, realicé una clasificación de la información en categorías, la triangulación y confrontación de la información.

Por tratarse de un estudio de caso múltiple con enfoque instrumental, se realizó un análisis profundo de cada caso y luego se establecieron comparaciones entre los casos para hallar diferencias y similitudes.

Antes de concluir el informe final de la investigación, se realizó una devolución oral y escrita a cada participante con los hallazgos de su caso, y así recibir sus percepciones y comentarios.

#### **4.6 Análisis de la información.**

No existe un momento determinado para iniciar el análisis de la información (Stake, 2010), por esto Taylor y Bogdan (1987) plantean que debe ser un proceso en continuo progreso durante la investigación, e iniciar el análisis profundo de la información recolectada lo más pronto posible, realizándose éste de forma paralela a la recolección de información.

En este mismo sentido Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (1999) plantean que la separación entre recogida de datos y análisis de información, no es definitivo, sino que ambas se alternan hasta el final del proceso de investigación, un proceso que se va intensificando de tal modo que la recolección de información es más intensa al inicio para ir cediendo terreno progresivamente al análisis de la misma en la medida que se desarrolla el estudio.

Así mismo, Hammersley y Atkinson (2001) reconocen que el análisis está presente desde la formulación del problema hasta la redacción del informe final. Formalmente empieza a configurarse con la recolección de la información, pero informalmente está incorporado en las ideas e intuiciones del investigador.

En el análisis, según Yela (1994), se pretende extraer la mayor información de los datos, “su objetivo final es conocer lo que hay y sucede, y explicar y comprender por qué hay lo que hay y por qué sucede lo que sucede” (p. 230).

En este sentido, el análisis de la información consiste en reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (G. Pérez, 1994).

Taylor y Bogdan (1987), plantean tres fases para el análisis de los datos: fase de descubrimiento, fase de codificación y fase relativización de los datos.

En la fase de descubrimiento se identificaron categorías y temas a partir de la lectura detallada de las entrevistas, las observaciones, la transcripción del discurso y los documentos del profesorado. En esta lectura, se fueron registrando conceptos, proposiciones, ideas y reflexiones en función al objetivo de la investigación.

Si bien las categorías emergen de la información, es innegable que surgen a la luz de un marco teórico previo que permite al investigador interpretar la información en el sentido que se está buscando. Así lo confirman Glaser y Strauss (1967, citado por Taylor & Bogdan 1987) “los

investigadores cualitativos comienzan sus estudios comprometiéndose mínimamente con teorías y supuestos a priori” (p. 165). A la vez, se debe estar abierto a la posibilidad que emerjan nuevos temas y categorías que no se habían pensado en un primer momento.

En la fase de codificación se refinaron, expandieron o descartaron las interpretaciones iniciales. En esta fase se realizó un listado preliminar de categorías, se codificó la información y se redefinió el análisis de toda la información.

La construcción de sentido en los datos se realizó de manera inductiva (Bonilla & Rodríguez, 1997), de tal forma que las categorías emergieron de la información con base en los patrones y recurrencias presentes en ellos. Una vez identificadas las principales categorías de la codificación, se repasó la lista inicial nuevamente y se realizó una depuración, tal como lo proponen Taylor y Bogdan (1987).

La codificación según Marcelo (1994), es un proceso en el cual la información general se transforma en unidades que permiten una descripción precisa de las características del contenido. Un código puede ser una abreviatura, un código referido a determinada estructura, o cualquier otro tipo de notación simbólica (Polit & Hungler, 2000). En esta investigación la información se codificó de acuerdo al tipo de información suministrada con letras mayúsculas, el número que corresponde y el nombre de los docentes, ejemplo<sup>18</sup>:

E.1.J: Entrevista uno de Juan.

C.3.D: Clase tres de Diana.

Los documentos aportados por el profesorado también fueron codificados con las letras iniciales del tipo de documento y el nombre de docente: Ejemplo:

P.L: Planilla de Luis.

PU.J.: Planeación unidad didáctica de Juan.

AP.C: Agenda pedagógica de Carlos.

F.E.1M: Fichas estudiante 1 de María.

T.E.1L: Texto del estudiante 1 de Luis.

CE.D.: Cuaderno del estudiante de Diana.

SIEE.P: Sistema Institucional de Evaluación Escolar de Pedro.

CI.J: Carpeta institucional Juan.

Los documentos presentados por el profesorado son diversos, y no todos los participantes tienen los mismos textos, aun siendo parte de la misma institución educativa. A continuación, haré una breve descripción de ellos para su mejor comprensión.

Planilla: Es el formato que tiene el profesorado para registrar las calificaciones en cada unidad didáctica. Este formato es diferente en cada institución educativa.

Planeación unidad didáctica: Cada institución educativa define el formato en que debe estar planeada la unidad didáctica. En este caso, sólo Juan, Pedro y Diana compartieron su planeación.

---

<sup>18</sup> En las páginas iniciales de la tesis se encuentra un índice con los códigos y abreviaturas.



**Prueba teórica:** En el colegio de Diana, Juan y Pedro, está institucionalizado un examen teórico en cada unidad didáctica denominado prueba saber. Este instrumento es construido por cada docente y se aplica en las fechas determinadas por la institución educativa.

**Cuaderno del estudiante:** Es el lugar en que el estudiantado registra algunos contenidos de la unidad didáctica.

**Texto del estudiantado:** Luis no utilizó el cuaderno del estudiante, sino hojas en la actividad de autoevaluación y coevaluación, por esta razón se codificaron como textos.

**Carpeta institucional:** En la institución educativa de Diana, Juan y Pedro, cada docente debe llevar una carpeta con varios formatos institucionales como son: la programación de cada unidad didáctica (que incluye los estándares, las competencias, los contenidos y los indicadores de desempeño para cada grado). Un formato denominado *desarrollo y valoración de contenidos*, donde se plasman los contenidos que se dieron en cada clase, con la fecha y las observaciones que consideren necesarias. Finalmente, está el formato denominado *reflexiones pedagógicas*. Allí cada docente puede realizar los comentarios y reflexiones que considere pertinentes sobre el desarrollo de la unidad didáctica.

**Agenda pedagógica:** En el colegio de Carlos y Luis, deben diligenciar un formato semanalmente a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué hice bien esta semana? ¿Qué pude haber hecho mejor? ¿Qué resultados de aprendizaje observo en mis estudiantes? ¿Qué voy a hacer con los estudiantes que no lograron los propósitos planeados? ¿Cómo evalúan la clase mis estudiantes? ¿Cómo se sintieron? Observaciones. Sólo se obtuvo la agenda pedagógica de Carlos.

**Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE):** En este documento oficial están definidos los criterios y tiempos para la evaluación del aprendizaje, los momentos y porcentajes en que deben llevarse a cabo las evaluaciones, los mecanismos de promoción y reprobación del estudiantado, entre otros parámetros. Es importante aclarar que este sistema se limita a la evaluación del aprendizaje. Si bien todas las instituciones educativas deben tenerlo, no todos los participantes hacen referencia a él o representa un documento significativo para su labor.

**Fichas del estudiantado:** Las fichas fueron propuestas por María para que el estudiantado registrara la frecuencia cardíaca en cada clase.

En la presentación de los resultados se muestran apartados textuales de las entrevistas, del discurso del profesorado en las clases y los documentos aportados; al final de cada texto se citan los códigos presentados según corresponda.

En la fase de relativización de los datos (nombrada así por Deutsher & Mills, 1940, citados por Taylor & Bogdan 1987); se buscó interpretar la información a la luz del contexto en que acontecieron. En esta fase se tuvo en cuenta no generalizar lo dicho por los docentes, sino comprenderlo desde la realidad que cada uno vive y revisarlo a la luz de los elementos teóricos recogidos en el marco teórico-conceptual.

Cabe decir, que debido al carácter circular y de espiral de la investigación cualitativa, las fases de investigación no están tan claramente definidas o establecidas, este diseño se va construyendo y formulando a lo largo del mismo proceso de investigación (Sandín, 2003).

#### **4.7 Tratamiento de la información**

El gran volumen de información recolectada durante la investigación y los avances informáticos en relación a programas de análisis de datos cualitativos, fueron motivos para optar por el uso de un

software para el tratamiento de la información, en este caso se eligió el *Nvivo* 10 para Mac (versión 11.3.2).

El *software* permitió importar todas las transcripciones de las entrevistas, las transcripciones del discurso durante el desarrollo de las clases, los materiales escaneados aportados por el profesorado y los diarios (de las entrevistas y sobre las clases) y desde allí realizar la lectura detallada que permitiera hacer la refinación y depuración que proponen Taylor y Bogdan (1987).

Si bien el programa informático es una gran ayuda tecnológica que aligera el trabajo, no es más que una base de datos que permite organizar y recuperar la información recolectada durante el estudio (Basit, 2003); no es de esperarse que reemplace al investigador en la compleja tarea de analizar y darle sentido a la información recolectada.

Como se mencionó en el apartado anterior, las categorías fueron emergiendo de la lectura recurrente de la información procedente de las diferentes técnicas utilizadas en esta investigación. Una vez refinadas y depuradas y, teniendo presente los objetivos de la investigación se determinaron las siguientes categorías:

- Institucionalidad: Refleja las repercusiones e influencias que tienen las directrices institucionales en los procesos evaluativos que cada docente lleva a cabo.
- Concepciones sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: En esta categoría se identifican los elementos constitutivos de la evaluación como el papel que juega la calificación en su proceso evaluativo, qué es evaluar y para qué les sirve, qué tipo de contenidos evalúan y qué transformaciones en evaluación han tenido a lo largo de su vida profesional. A la vez se retoma la formación en evaluación que ha recibido el profesorado como un factor importante para comprender sus concepciones y su posterior acción evaluativa.
- Planificación sobre la evaluación (fase pre-interactiva): En este apartado se presenta cómo fue la planeación de la evaluación que cada docente realizó en la unidad didáctica; identificando en sus discursos la función que le otorga a los actores, momentos, instrumentos y contenidos.
- Acción evaluativa (fase interactiva): En este punto se estudian dos grandes aspectos, en primer lugar, se analiza la acción, es decir, las actuaciones que tuvo el docente en sus clases relacionadas con los instrumentos, actores y contenidos. En segundo lugar, se analiza el discurso evaluativo en todas las fases de la clase.

Esta información evaluativa que emite el docente no se restringe a los contenidos motrices o procedimentales, sino que en el juego del lenguaje, sus expresiones también se dirigen a contenidos conceptuales y actitudinales, por lo tanto, las categorías que emergieron de su discurso son diversas para abarcar la amplitud de sus expresiones. Asimismo, es necesario recordar que los contenidos de las unidades didácticas abordadas en esta investigación fueron variados, por tanto, era necesario construir categorías que permitieran recoger el discurso técnico y táctico de las actividades deportivas, así como aquellas informaciones relacionadas con otro tipo de contenidos como la recreación y la actividad física. Para analizar el discurso se requirió estar atenta a la entonación y gestualidad que acompañaba la palabra y así, descifrar el sentido que el docente le otorgó a su expresión.

En la siguiente figura se presentan y describen las nueve subcategorías que surgieron en el análisis del discurso docente. El uso del *software Nvivo* permitió identificar las mayores frecuencias y ausencias que se presentan en los discursos de cada docente para complementar el análisis.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<b>Argumentativa</b> (Interpretativa para otros autores)	El docente explica las razones por las que el estudiante está realizando bien la tarea o está cometiendo un error. En su argumento puede dar ideas sobre cómo hacerla mejor, o preguntar al estudiante si tiene alternativas de solución: Lo haces bien porque estas flexionando el brazo, no está bien porque no has respirado al lateral, que tal si intentas girar la cabeza...
<b>Censura-Llamado de atención</b>	Su información se centra en aspectos actitudinales que tiene por objeto censurar o llamar la atención sobre la conducta del estudiantado sea por acción o por omisión: Hoy se manejaron muy mal, su actitud no fue buena, estuvieron muy cansones hoy, no has trabajado, etc.
<b>Correctiva</b>	El docente le da indicaciones al estudiantado sobre cómo debe hacerse la tarea correctamente: no tan alto, más bajito; estás haciendo esto y es así, hagámoslo otra vez, hazlo más fuerte, por ahí no debes pasar, etc.
<b>Indicación de errores</b>	La información dada por el docente, señala el error o errores cometidos durante la realización de la tarea, pero no aporta ninguna alternativa o explicación: no, así no se hace; esto está mal, hágalo diferente, así no es, etc.
<b>Informativa</b>	Anuncia al estudiantado los criterios de evaluación de la unidad didáctica, la clase o una actividad. Asimismo, les comunica qué tal va su proceso evaluativo con relación a las calificaciones que tienen para aprobar o reprobar la unidad didáctica.
<b>Interrogativa</b>	El docente realiza preguntas al estudiantado para que ellos verbalicen cómo consideran que fue su propio desempeño durante la tarea o el de sus compañeros: ¿Cómo puede hacerse mejor? ¿Qué deberían cambiar para mejorar la ejecución? ¿Qué hace falta para hacerlo mejor? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué dificultades tuvieron?
<b>Motivación-Felicitación</b>	El docente emite estímulos verbales o frases cortas que tienen por objeto motivar al estudiantado a continuar realizando la tarea como lo están haciendo o felicitarlos por su desempeño. También pueden referirse al comportamiento durante la clase: Vamos, muy bien, eso es, siga así, correcto, excelente, súper bien, los veo muy bien, ustedes son capaces, hoy estuvieron muy bien, etc.
<b>Ofrecimiento de soluciones</b>	La información que da el docente aporta una idea sobre cómo hacer mejor la tarea: Hágalo así que es más fácil, si lo hace con las dos manos es mejor, que tal si..., está bien, pero mejor si, etc.
<b>Sancionadora</b>	El docente utiliza la calificación como una forma de controlar el trabajo en clase: Un punto de rebaja por estar sentados, si no trabajan les bajo la nota, ya saben que voy a calificar, etc.

**Figura 11.** Subcategorías que emergieron en el análisis del discurso evaluativo del profesorado.

- **Reflexión sobre la evaluación (fase post-interactiva):** En esta categoría se pretendía conocer si al finalizar la unidad didáctica, se genera en el profesorado alguna reflexión sobre algún aspecto del proceso evaluativo realizado (actores, instrumentos, fines, momentos, contenidos, etc.).

Con esta estructura se aborda el análisis e interpretación de la información de los seis casos, presentando los resultados de la forma más coherente posible tanto para la investigadora como para el lector. Es importante aclarar que esta orientación categorial pretende iluminar el camino de análisis, sin embargo, siendo coherentes con la flexibilidad de la investigación cualitativa, cada caso

puede tomar denominaciones diferentes en función de las características propias de cada participante y la información que cada docente haya aportado.

#### 4.8 Criterios y estrategias de rigor

Los conceptos de fiabilidad, objetividad y validez tienen un significado diferente en la investigación cualitativa al otorgado en el enfoque positivista (Goetz & LeCompte, 1988; Guba, 1989; Rodríguez et al., 1999). Desde el punto de vista metodológico la legitimación del conocimiento construido en la investigación cualitativa se fundamenta en el diálogo y la intersubjetividad.

Estrategias como la triangulación y confrontación (de fuentes, métodos, escenarios, investigadores, teorías) parten del reconocimiento que la realidad humana es heterogénea, diversa y que los actores sociales –que en su accionar diario la construyen e interpretan– son portadores de lógicas diversas que es necesario estudiar para comprender la complejidad social (Galeano, 2004a, p. 42).

En consecuencia, el significado de la objetividad no está dado por la distancia entre el investigador y los participantes, por el contrario, esta “objetividad” es una construcción conjunta de la realidad que ambos actores perciben.

Lincoln y Guba (1985) y Guba (1989), desarrollaron un sistema alternativo para valorar el rigor y la credibilidad de la investigación naturalista que no estuviera anclada a términos racionalista. Estos autores consideran que el rigor científico debe erigirse sobre cuatro aspectos: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Para una mejor comprensión realizan la similitud entre los términos racionalistas y sus equivalentes en el paradigma naturalista, tal como se ve en la siguiente figura.

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

**Figura 12.** Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad (Guba, 1989, p. 153).

En esta investigación se asumen estos términos naturalistas para explicar el rigor de la investigación:

**Credibilidad:** Se refiere a la capacidad de contrastar las creencias del investigador con las diferentes fuentes en que se han obtenido los datos (Guba, 1989). Es decir, la necesidad de que exista “un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de las realidades estudiadas” (Rodríguez et al., 1999, p. 286).

Guba (1989) resalta que la investigación naturalista requiere llevar a cabo diversas acciones que den cuenta de la complejidad de las realidades. Para ello es necesario contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos. En esta investigación se utilizaron las siguientes estrategias:

- *La observación persistente:* Observar al profesorado durante una unidad didáctica no es garantía de credibilidad en sí misma, ya que somos conscientes que la acción evaluativa puede variar por diversos motivos, especialmente por el contenido ofrecido y el periodo

académico del año en que se realiza. Sin embargo, la observación llevada a cabo en este estudio no fue esporádica, ni limitada a una o dos sesiones de clase; fue una observación sistemática, que duró entre diez y catorce semanas, en las cuales se lograron observar entre seis y siete sesiones de clase con cada docente. Esta observación permitió conocer lo esencial de cada uno de los participantes, diferenciándolo de lo anecdótico o actuado.

- *Triangulación:* Al examinar la información recogida a través de diferentes métodos, el investigador puede corroborar los hallazgos de los conjuntos de datos y reducir así el impacto de los sesgos potenciales que pueden existir (Bowen, 2009). En esta investigación se utilizaron tres estrategias de recolección de información (entrevistas, observaciones de clases, análisis documental) para dar la credibilidad necesaria a los hallazgos y conclusiones. Como dicen Hammersley y Atkinson (2001), “si diversos tipos de información llevan a una misma conclusión, uno puede confiar un poco más en las conclusiones” (p. 250).
- *Recogida de material de adecuación referencial:* Hace referencia a videos, grabaciones de voz, documentos que “permite contrastar los descubrimientos a lo largo del tiempo” (Del Villar, 1994, p. 30). En esta investigación se grabaron en video y audio todas las sesiones de clase del profesorado durante una unidad didáctica y las entrevistas realizadas. Este material permite volver a los archivos y comprobar las conclusiones del estudio.
- *Comprobación con los participantes:* Estuvo presente en dos momentos de la investigación, el primero fue en el desarrollo del trabajo de campo, allí se hizo el envío de las transcripciones de las entrevistas por correo electrónico a cada docente. En varias oportunidades tuve que recordar este compromiso, sin embargo, en correos electrónicos posteriores me dieron su aprobación. El segundo momento fue al finalizar el estudio; una vez el análisis de cada caso fue construido, se compartió con el profesorado para que le hicieran las apreciaciones y correcciones pertinentes. Como lo plantean Galeano (2004b) y Baxter y Jack (2008) la socialización de la información con los participantes les otorga la oportunidad de discutir y aclarar la interpretación y aportar perspectivas adicionales.

**Transferibilidad:** Es la capacidad de poder transferir, sin pretender generalizar, los resultados del estudio a otros contextos parecidos (G. Pérez, 1994). Dado el carácter único de los contextos y los participantes, la generalización no es el fin de la investigación cualitativa, sin embargo, “los resultados y la interpretación pueden ser suficientes para generar ideas y opciones para diferentes escenarios” (Arribas, 2008, p. 246).

- *Recoger abundantes datos descriptivos:* En esta investigación se proporciona la mayor información posible sobre el contexto en que se desarrolló el estudio, el perfil del profesorado participante y se presentan los anexos para su revisión y lectura.

**Dependencia:** En palabras de Sánchez (2013), es la “posibilidad de obtener idénticos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares participantes y contextos” (p. 189). En esta investigación se han tenido en cuenta las siguientes estrategias para asegurar la dependencia:

- *Métodos solapados:* Es un tipo de triangulación, es decir si se encuentran resultados similares en diversos métodos, se refuerza la estabilidad, (Guba, 1989). En nuestro caso utilizamos tres estrategias de recolección de información que permitían complementarse como estrategia y en la información que proporcionaban.
- *Pista de revisión:* Esta estrategia posibilita “el examen de los procesos por lo que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones” (Guba, 1989, p. 161).

En este estudio se presenta una descripción minuciosa de la memoria metodológica de la investigación donde se presentan cada uno de los pasos realizados para acceder a la información y el análisis e interpretación de la información.

- *Revisión por parte de un observador externo:* El director de la tesis asume el papel de experto que permite establecer si los procedimientos utilizados se encuentran dentro de la práctica generalmente aceptada por los investigadores

**Confirmabilidad:** Está relacionada con la idea de objetividad en la investigación positivista, sin embargo, sabemos que este mismo sentido no es posible asumirse en la investigación cualitativa cuando se estudian las diversas realidades sociales e intervienen las propias vivencias o predisposiciones como investigador. La confirmabilidad “Tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador” (Rodríguez et al., 1999, p. 288).

Las estrategias utilizadas para lograr la confirmabilidad fueron:

- *Triangulación:* Tal como se menciona en la credibilidad, el comparar y contrastar la información de cada fuente disminuye las posibilidades de error de la interpretación.
- *Ejercicio de la reflexión:* Implica revelar a los participantes los supuestos epistemológicos que llevaron a realizar la investigación de la forma y bajo los supuestos en que se desarrolló. Es así que se comunicó a cada participante cómo fue el proceso de la investigación, el por qué y finalmente el resultado que emergió del análisis. Otro momento de reflexión que permite la confirmabilidad del estudio es la revisión del director de tesis durante y al final del proceso, quien ha comprobado que la información sustenta las interpretaciones y conclusiones a las que hemos llegado.

#### 4.9 Aspectos éticos

La investigación cualitativa es una práctica que involucra directamente la subjetividad de los seres humanos, por tanto, el componente ético es determinante en función del respeto y el intercambio de conceptos, ideas o juicios. “Al hacer un trabajo investigativo, cualquiera que sea el propósito del mismo, no se otorga licencia para invadir la privacidad de los participantes” (Galeano, 2004b, p. 80). En este sentido, la observación y las entrevistas giraron en torno al tema especificado y no sobrepasó los límites que determinaban los docentes.

Entre las consideraciones éticas que tuvo presente esta investigación se encuentran:

*Consentimiento informado:* Los participantes deben ser consultados y llegar a unos acuerdos básicos. Como lo plantea Christians (2000) el verdadero respeto por la libertad humana, incluye dos condiciones necesarias. En primer lugar, los sujetos deben participar voluntariamente, es decir, sin ninguna coacción física o psicológica. En segundo lugar, el acuerdo debe basarse en una información completa y abierta.

Para cumplir con estos dos elementos cada uno de los participantes firmó un consentimiento informado (anexo 7). En él se explicaron los objetivos de la investigación, las estrategias de obtención de información, los compromisos voluntarios que adquieren al vincularse al proceso, los acuerdos sobre los tiempos de dedicación y permanencia en la investigación, y la confidencialidad.

Como parte del proceso formal de la investigación, cada docente consultó con sus respectivos directivos la factibilidad de llevar a cabo el estudio en la institución, luego fue la propia

investigadora quien explicó los objetivos y procedimientos que implicaría la investigación y finalmente la autorización fue solicitada por una comunicación oficial (anexo 8).

*Confidencialidad:* Los nombres de los docentes son seudónimos, de igual forma los nombres de las instituciones educativas que surgieron en las conversaciones y los nombres del estudiantado en cada clase fueron modificados. La descripción del contexto se hace lo más detallado posible, pero se omiten aquellas informaciones que puedan desvelar con demasiada claridad la identidad de algún participante.

*Retorno social de la información obtenida:* Como se mencionó anteriormente en los criterios de credibilidad del estudio, la información obtenida fue socializada y puesta a consideración del profesorado. En primer lugar, cada docente conoció la transcripción de sus entrevistas, las cuales podían modificar. De igual manera los resultados y conclusiones de la investigación fueron presentados a cada participante de manera individual antes de su publicación definitiva.

En algunos casos los docentes quisieron tener los videos de sus clases, los cuales fueron cedidos sin ningún inconveniente.

#### 4.10 Síntesis del capítulo

A modo de síntesis del capítulo se presentan los siguientes puntos:

- El objetivo general de esta investigación es: *Identificar y comprender las concepciones y la acción evaluativa de un grupo de profesores y profesoras de educación física de la básica y media de la ciudad de Medellín.*
- La investigación se aborda desde la perspectiva cualitativa, especialmente desde el enfoque de estudio de caso múltiple.
- Los participantes del estudio son seis docentes, cuatro hombres y dos mujeres con amplia trayectoria en la enseñanza de la educación física (entre 11 y 20 años).
- Las estrategias para la obtención de la información fueron la entrevista semiestructurada, la grabación en video y audio de las sesiones de clase de una unidad didáctica completa, el diario sobre lo acontecido en las clases y el análisis documental.
- El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo las tres fases que proponen Taylor y Bogdan (1987): fase de descubrimiento, fase de codificación y fase relativización de los datos.
- El tratamiento de la información se llevó a cabo con el programa informático Nvivo 10 para Mac (versión 11.3.2). El *software* permitió importar toda la información recolectada y desde allí realizar la refinación y depuración de las categorías.
- En esta investigación se asumen los términos naturalistas de Guba (1989) para explicar el rigor de la investigación: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.
- Entre las consideraciones éticas que tuvo presente esta investigación, se encuentran: El consentimiento informado, la confidencialidad y el retorno social de la información obtenida.





## **Capítulo 5. ESCENARIOS DEL PROFESORADO PARTICIPANTE**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

	<b>Pág.</b>
5.1 Identificación geográfica	143
5.2 Generalidades del contexto de Diana, Juan y Pedro	144
5.2.1 Población	144
5.2.2 Educación	145
5.2.3 El colegio	145
5.2.4 La asignatura de educación física, recreación y deporte	147
5.3 Generalidades del contexto de Carlos y Luis	148
5.3.1 Población	149
5.3.2 Educación	149
5.3.3 El colegio	150
5.3.4 La asignatura de educación física, recreación y deporte	151
5.4 Generalidades del contexto de María	152
5.4.1 Población	152
5.4.2 Educación	153
5.4.3 El colegio	154
5.4.4 La asignatura de educación física, recreación y deporte	154
5.5 Características del contexto que dificultaron la evaluación	155

## CAPÍTULO 5. ESCENARIOS DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

*"La práctica – la buena y correcta práctica – no se puede deducir directamente de conocimientos científicos descontextualizados de las acciones en contextos reales. En primer lugar, porque la realidad educativa en la que los profesores están llamados a trabajar no la ha creado la ciencia, como ocurre con muchas de las tecnologías modernas. Si creyésemos que los profesores y profesoras pueden realizar una enseñanza "adecuada" a partir del conocimiento científico, habría que explicarles por qué siempre se topan con la realidad que no se le permite a los que lo intentan. La profesionalidad del docente antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético que sea capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias"*  
(Gimeno & Pérez, 1992, p. 14).

El siguiente apartado, presenta algunas generalidades del contexto en que está inmerso el profesorado participante del estudio. Se abordan temas como la población, la educación y los lineamientos generales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Área (PA).

Esta información permite un acercamiento a las condiciones y características del entorno que rodea el profesorado y comprender algunas acciones que realizan al interior de sus clases.

De igual manera, se presenta un apartado donde el profesorado señala cómo determinadas características de su entorno afectan a la acción evaluativa que realizan, acción que constituye el objeto central de esta investigación.

### 5.1 Identificación geográfica

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia (Colombia). La ciudad está dividida políticamente por comunas y corregimientos. Las comunas constituyen la parte urbana de la ciudad, son en total 16 comunas, que su vez agrupan diferentes barrios.

Por su parte, los corregimientos son subdivisiones del área rural. Medellín cuenta con 5 corregimientos.



**Figura 13.** División político administrativa de Medellín.

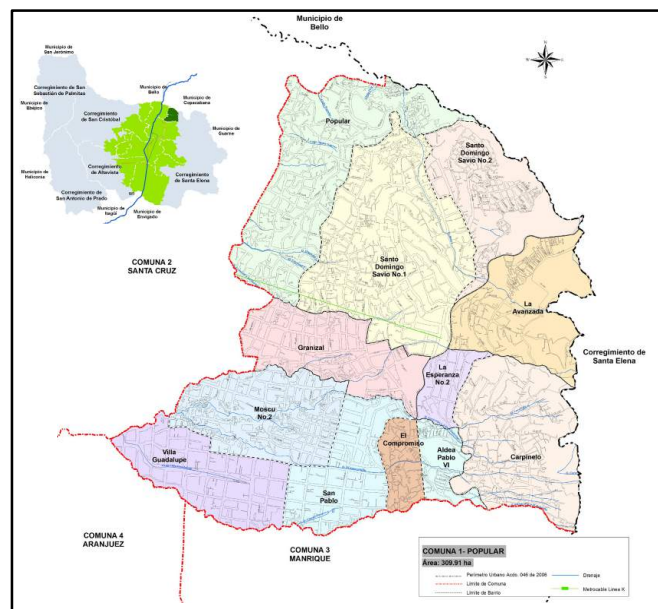
## 5.2 Generalidades del contexto de Diana, Juan y Pedro

La institución educativa donde laboran esos docentes está ubicada en barrio Granizal, de la comuna 1 de Medellín.

La comuna se encuentra ubicada en la zona nororiental de la ciudad. En sus inicios, esta zona estaba conformada por grandes extensiones de tierras, en las que se construyeron algunos barrios en un contexto legal, con adecuada planeación. Sin embargo, con el paso de los años, el territorio se ha ido poblando por asentamientos de familias que, en la mayoría de casos, llegan del campo víctimas de la violencia y el desplazamiento forzado, buscando mejores oportunidades de vida. A este respecto, en el año 2015, hubo 6.365 personas que migraron a la Comuna por problemas de orden público, especialmente por presiones de grupos armados ilegales (Alcaldía de Medellín, 2015a).

Esta situación conllevó a que las construcciones no fueran realizadas por medio de una planeación formal, sino a través de la autoconstrucción e improvisación de la comunidad, de allí que algunos sectores de la zona son territorios vulnerables por sus construcciones y suelos (Alcaldía de Medellín & Corporación Con-vivamos, 2009).

En el Plan de Desarrollo Local de la comuna 1 (Alcaldía de Medellín, 2015c), la comunidad identifica 21 barrios como parte de su comuna: La Esperanza No.2, La Avanzada, Nuestra Señora del Rocío, Santo Domingo Savio No.1, Santa María La Torre, Santo Domingo No.2, Nuevo Horizonte, Popular 1, Popular 2 Parte Central, Popular 2, **Granizal**, San Pablo 1, San Pablo 2, El Compromiso, Carpinelo 1, Carpinelo 2, Santa Cecilia 1, Santa Cecilia 2, Marco Fidel Suárez, Guadalupe Parte Baja y Guadalupe Central.



**Figura 14.** Localización política de la Comuna 1

### 5.2.1 Población.

La Comuna 1, cuenta con un total de 130.369 habitantes, de los cuales 61.768 son hombres y 68.601 son mujeres. En la tabla 1 se encuentra el número de personas según el grupo de edad.

Tabla 1. Número de personas según grupo de edad en la Comuna 1.	
Rango de edad (años)	Número de personas
0-4 años	9.549
5-9	11.854
10 – 19	22.584
20 – 39	40.128
40-59	30.919
60-79	11.342
80 - más.	1.585

Fuente: Encuesta de Calidad de Vida 2015 (Alcaldía de Medellín, 2015a)

En esta comuna, todas las viviendas se encuentran en el estrato socioeconómico<sup>19</sup> 1 y 2, es decir, en el estrato bajo-bajo y bajo. También se encuentran viviendas donde habitan desde una hasta diez personas (Alcaldía de Medellín, 2015a). A estas características, se deben de sumar las malas condiciones en la construcción de algunas viviendas y el entorno donde se levantan sus estructuras, factores que deterioran la calidad de vida de la población.

Según el Plan de Desarrollo Local del 2015 (Alcaldía de Medellín, 2015c), más de 100 mil habitantes declaran no recibir ingresos y quienes lo reciben se encuentran en el rango entre \$ 400.001 a \$ 500.000 para el año 2014, ingresos por debajo del salario mínimo legal vigente en Colombia (\$616.000). En consecuencia, la población de esta comuna tiene unos ingresos muy bajos, que se corresponden con el estrato socioeconómico al cual pertenecen (1 y 2).

### 5.2.2 Educación.

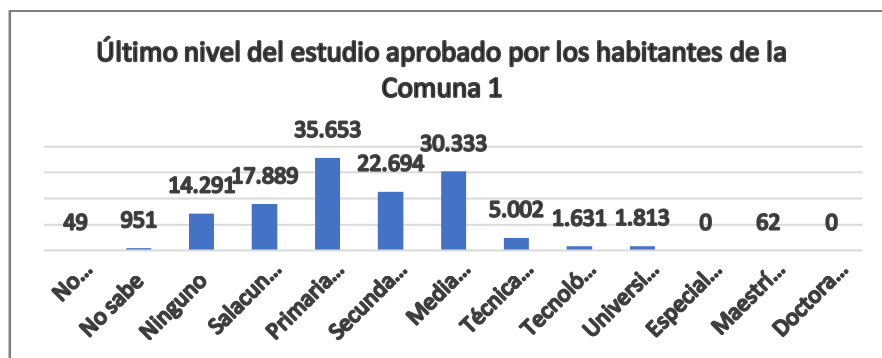
Según la encuesta de calidad de vida del año 2015 (Alcaldía de Medellín, 2015a), en la comuna hay 91.799 personas mayores de 15 años que saben leer y escribir un párrafo, y 3.621 personas que no lo saben hacer. Lo cual es un dato preocupante en términos de analfabetismo y calidad de vida.

Para ese año, 40.351 personas se encontraban estudiando, de las cuales 18.967 eran hombres y 21.385 son mujeres. De este total, 31.575 personas se encontraban en el rango de edad de la educación básica primaria, secundaria y media (0 -17 años).

De la totalidad de personas que se encontraban estudiando, 35.365 lo hacen en un establecimiento público, 4.212 en uno privado, 775 no saben, no responden o no aplica. Este tipo de información confirma la relevancia que toma la educación pública en la Comuna, debido a su alta presencia y garantías de acceso.

El último nivel de estudios aprobado en la Comuna, se presenta en la figura 15 construida a partir de los datos de la Encuesta de Calidad de Vida (Alcaldía de Medellín, 2015a).

<sup>19</sup> La clasificación en cualquiera de los estratos es una aproximación a la diferencia socioeconómica jerarquizada, léase pobreza a riqueza o viceversa. Los estratos en los que se clasifican las viviendas son 6, denominados así: 1. Bajo-bajo; 2. Bajo; 3. Medio-bajo; 4. Medio; 5. Medio-alto; 6. Alto



**Figura 15.** Último nivel de estudio aprobado por los habitantes de la Comuna 1. (Fuente: Alcaldía de Medellín, 2015a).

Las cifras generales, muestran que el nivel de estudio alcanzado predominante en la Comuna 1 es primaria, con 35.653 personas, seguido por la media, es decir, que terminan el bachillerato con 30.333 personas.

Llama la atención que 15.291 personas no presentan ningún estudio alcanzado, o no saben, o no responden. Además, se encuentra un bajo número de personas que continúan con su formación luego de terminado el bachillerato, de las cuales el nivel principal es técnico con 5.002 personas.

Es de rescatar que las 62 personas registradas en el nivel de posgrado (maestría), son mujeres.

Como se evidencia en estos datos estadísticos, las condiciones sociales, económicas y emocionales son difíciles en esta Comuna, carentes de algunas necesidades básicas o con las mínimas condiciones vitales.

### 5.2.3 El colegio.

La institución educativa hace parte del núcleo educativo 914. Es una institución de carácter oficial mixta (hombres y mujeres). Fue fundada inicialmente como una escuela en el 12 de julio de 1978, con el paso del tiempo, ha crecido hasta llegar a la institución que es actualmente. En diciembre de 2004 salió su primera promoción de bachilleres.

El 30 de septiembre de 2009, el ICONTEC<sup>20</sup> certificó que el sistema gestión de calidad en el colegio, ha sido evaluado y aprobado con respecto a los requisitos especificados en ISO 9001:2008-NTC-ISO 9001:2008. Este certificado es aplicable a las siguientes actividades: Diseño y prestación del servicio de Educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Académica y Media Técnica.

El enfoque filosófico se fundamenta en una educación centrada en el estudiante, como una persona integral, “ya que a través de la educación se re-crea en los estudiantes su modo de sentir, actuar y pensar” (PEI, 2016). Sus valores institucionales son: Identidad, disciplina, tolerancia, honestidad y trabajo en equipo.

**MISIÓN:** Educamos integralmente a niños, niñas y jóvenes a través de la práctica de los valores y el desarrollo de sus potencialidades, bajo tres principios rectores respeto, responsabilidad y progreso.

<sup>20</sup> En Colombia es la institución encargada de certificar la norma ISO 9001 (Sistema de Gestión de la Calidad). Muy implantada en las instituciones educativas.

**VISIÓN:** La Institución Educativa XXX será líder por su mejoramiento continuo y un modelo pedagógico que permite formar personas competentes y autónomas, las cuales en sus actuaciones personales, familiares y sociales evidenciarán un alto sentido de pertenencia por su entorno (PEI, 2016).

Dadas las condiciones familiares y sociales del sector, es posible encontrar estudiantes con problemas de agresividad, carencia afectiva, poco respeto por sí mismos y por el otro, dificultad para reconocer los errores propios y pedir disculpas (Plan de Área, 2016a).

#### 5.2.4 La asignatura de educación física, recreación y deporte.

La asignatura tiene una intensidad horaria de dos horas semanales, aunque cada hora académica es de 55 minutos. Las dos horas de educación física son consecutivas, lo que se denomina bloque, por tanto, el encuentro del profesorado con cada grupo es una vez a la semana.

Según el diagnóstico incluido en el Plan de Área (2016), el estudiantado que asiste a las clases, presenta grandes vacíos a nivel motor, ya que en la enseñanza primaria no se tiene un proceso organizado y orientado por profesionales en educación física.

El área tiene como objetivo, que el estudiantado adquiera y desarrolle competencias físicas, sociales, perceptivo-motrices y comunicativas, que les sirvan para el desarrollo de su corporeidad e integrarlos a la vida cotidiana como personas de paz y bien (Plan de Área, 2016a).

En la metodología propuesta para el área destaca el juego como herramienta principal en la clase y una apuesta por la relación permanente teoría-práctica. En su propuesta metodológica se destaca como criterio la apropiación crítica:

Se realizará una articulación con el contexto personal y social. Cuestionamientos acerca del conocimiento servirán para interrogar y modificar el entorno próximo. ¿Qué? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿De qué manera? Interrogantes para articular conocimientos y descubrir saberes que tengan en cuenta el contexto en el cual están insertos los sujetos para su comprensión y transformación” (Plan de Área, 2016a, p. 2)

Para el desarrollo de la asignatura la institución educativa cuenta con los siguientes materiales didácticos: colchonetas, balones de baloncesto, microfútbol, voleibol, fútbol; conos, lazos, discos de ultimate, pelotas, bastones, mancuernas, aros, balones medicinales, entre otros contruidos por el estudiantado.

Según el plan de área, los espacios físicos son: una placa polideportiva con techo, una cancha de fútbol del barrio y un salón de danzas. Sin embargo, en la observación se encontró, que al interior del colegio hay un patio que no tiene buenas condiciones estructurales, pero se utiliza para realizar las clases.

En el desarrollo de las clases, se observó que las instalaciones son insuficientes para los tres docentes, en varias oportunidades el profesorado coincidía en sus clases, por tanto, utilizaban la placa polideportiva de manera alternativa, mientras un grupo estaba en la placa, otro estaba en el salón de danzas o en el patio. La cancha del barrio no fue utilizada en ningún momento.

Esta rotación de espacios, demandó una pérdida de tiempo en las clases y continuidad en las tareas. En los diarios sobre las clases observadas (anexo 4), quedaron registrados estos inconvenientes. Por ejemplo, en la clase número seis de Diana, el patio no presentaba condiciones adecuadas para la clase, ya que estaba inundado por las fuertes lluvias de la noche anterior, y el espacio disponible para trabajar, era pequeño y presentaba dificultades en el terreno.

En la clase número seis de Pedro, el cambio de espacio también generó desconcentración y no hubo disposición del estudiantado para continuar con las actividades. El profesor ante esta apatía les sugiere jugar microfútbol por equipos.

De igual manera, la cancha polideportiva está ubicada cerca de los salones y el restaurante escolar de ahí que, en varias ocasiones, las clases se vieran interrumpidas por estudiantes de otros grupos que se dirigían al restaurante, o simplemente no tenían profesor en sus aulas. Estas situaciones quedaron plasmadas en los diarios sobre las clases de Diana, Juan y Pedro, algunos ejemplos son:

El trabajo realizado en la cancha se vio interrumpido en varias ocasiones, debido que hubo estudiantes de otros grupos que invadían el espacio y hacían mucho ruido. (DC.D.)

Hubo una dificultad al finalizar la clase porque los niños y niñas de preescolar (5-6 años) luego de su almuerzo, salieron a la cancha y ocuparon el espacio donde se estaba llevando a cabo la clase, esa situación generó mucho ruido e interferencia. Adicional a esto, también estaban realizando reparaciones en el techo de la placa deportiva, lo que aumentó el ruido. (DC.J.)

Al inicio de clase había demasiado ruido porque había muchos estudiantes de otros grupos la cancha. (DC.P.)

Estas situaciones influyen de una u otra manera en el adecuado desarrollo de las clases, y pueden determinar la actuación del profesorado ante las eventualidades.

### 5.3 Generalidades del contexto de Carlos y Luis

Carlos y Luis son profesores de un colegio ubicado en el Corregimiento de San Antonio de Prado (SAP) del municipio de Medellín (Ver figura 13). Localizado en el extremo suroccidental de Medellín, limita por el norte con los Corregimientos de San Sebastián de Palmitas y San Cristóbal, por el oriente con el Corregimiento Altavista, por el sur con los municipios de Itagüí y La Estrella y, por el occidente, con los municipios de Heliconia y Angelópolis. Tiene una extensión de 6.046,84 Ha. Su territorio está dividido en 9 veredas que son: El Astillero, Yarumalito, El Salado, Montañita, La Verde, Potrerito, La Florida, San José y San Antonio de Prado que es la cabecera (Alcaldía de Medellín, 2015d). (Véase figura 16).



**Figura 16.** Localización política Corregimiento de San Antonio de Prado.



Geográficamente el Corregimiento se halla inscrito en la cuenca de la quebrada Doña María, sobre el ramal occidental de la Cordillera Central. Su topografía es quebrada, con una fisiográfica de altas pendientes y profundos cañones, caracterizada por alturas que oscilan entre 2.300 y 3.100 msnm. Posee unas temperaturas que van de los 12° a los 21°, como temperatura promedio; a su vez es considerado estratégico para el abastecimiento fluvial, ya que nacen abundantes quebradas de las cuales se abastecen los acueductos de los municipios cercanos y del propio corregimiento.

### 5.3.1 Población.

El Corregimiento SAP cuenta con una población de 108.856 habitantes, de los cuales 52.167 son hombres y 56.689 mujeres. En la tabla 2 se encuentra el número de personas según el grupo de edad.

Tabla 2. Número de personas según grupo de edad en el Corregimiento de San Antonio de Prado.	
Rango de edad (años)	Número de personas
0-4 años	8.004
5-9	7.664
10 - 19	18.515
20 - 39	40.654
40-59	11.907
60-79	5.750
80 - más.	294

Fuente: Encuesta de Calidad de Vida 2015 (Alcaldía de Medellín, 2015a).

El estrato socioeconómico con mayor porcentaje en el corregimiento es 2 (bajo), el cual comprende el 62,4% de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo), que corresponde al 35,6%; le sigue el estrato 1 (bajo-bajo) con el 1,8% y al resto 0,09% le corresponde al estrato 4 (medio) (Alcaldía de Medellín, 2015a).

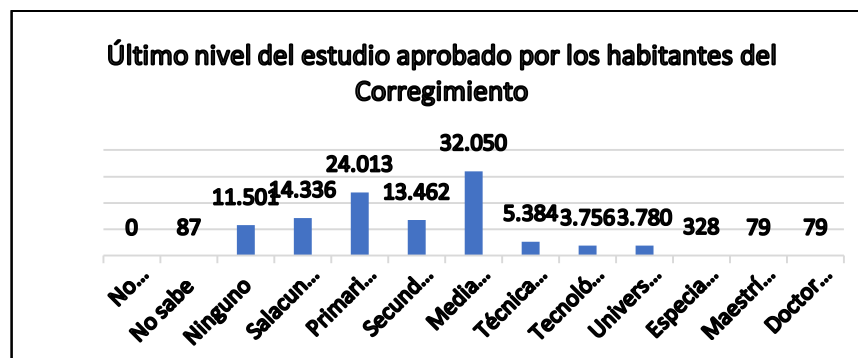
La economía del Corregimiento presenta un alto grado de informalidad, dominando una buena parte de las actividades económicas el comercio minorista, transporte, servicios diversos y pequeñas unidades manufactureras. Diferentes tipos de negocios funcionan en parte de los hogares dinamizando las actividades económicas en los barrios. (Alcaldía de Medellín, 2015d)

### 5.3.2 Educación.

El Corregimiento SAP cuenta con 20 instituciones educativas públicas y 9 no oficiales. En suelo urbano se ubican 19 instituciones y en suelo rural, se cuenta como mínimo con una escuela en cada vereda (Alcaldía de Medellín, 2015d)

En el Corregimiento hay 81.581 personas mayores de 15 años que saben leer y escribir un párrafo, y 2.267 personas que no lo saben hacer. Es decir, un analfabetismo del 2% del total de la población del corregimiento. En el año 2015, 29.761 personas se encontraban estudiando, de las cuales 13.891 eran hombres y 15.870 son mujeres. (Alcaldía de Medellín, 2015a).

De la totalidad de personas que se encontraban estudiando, el 87% lo hacían en un establecimiento público, 10,2% en uno privado y 2,8 no aplica. El último nivel de estudios aprobado en el Corregimiento, se presenta en la figura 17 construida a partir de los datos de la Encuesta de Calidad de Vida del 2015 (Alcaldía de Medellín, 2015a).



**Figura 17.** Último nivel de estudio aprobado por los habitantes del Corregimiento SAP (Fuente: Alcaldía de Medellín, 2015a).

Las cifras generales, muestran que el nivel de estudio alcanzado predominante en el Corregimiento es la media, es decir, culminaron el bachillerato, con 32.050 personas, seguido por la educación primaria con 24.013 personas.

Las personas que no registran ningún nivel de estudios son 11.501, es decir, el 10,5% de la población total del Corregimiento. Como formación posterior al bachillerato, sobresale el nivel técnico con 5.348 personas. Este bajo nivel formativo, deja en evidencia la necesidad de fortalecer la oferta educativa para los jóvenes y adultos del corregimiento.

Es de rescatar que las 79 personas registradas en el nivel de maestría y doctorado son hombres, mientras que las mujeres sólo alcanzan el nivel de especialización con 174 personas.

### 5.3.3 El colegio.

El colegio se encuentra ubicado en las veredas La Florida y San José. Hace parte del núcleo educativo 937. Es una institución de carácter oficial mixta (hombres y mujeres).

Nace en 1994 debido a la escasa oferta de instituciones educativas en el Corregimiento. Entre los años 2003 y 2005, la institución educativa se consolidó como una gran institución para la comunidad, teniendo como tarea y compromiso, la prestación del servicio educativo con bases firmes de respeto, tolerancia y espíritu creativo. Tiene como lema: “Formamos buenos ciudadanos con alta competencia académica” (PEI, 2011)

**Visión:** Para el año 2016 será reconocida como una Institución Educativa de carácter formativo, científico-investigativo, cultural, recreativo y deportivo, preparándose así para asumir los avances de la ciencia y la tecnología, con miras a enfrentar el reto que implica una conciencia ambiental en la transformación del entorno y destinada a la formación de Excelentes Ciudadanos, competentes para continuar su formación superior y/o ingresar al sector productivo, fundamentada en la búsqueda de la autonomía intelectual, moral, espiritual y social de la persona.

**Misión:** Comprometidos en la formación de Excelentes Ciudadanos con altas competencias y dentro de una política de desarrollo sostenible, propiciar la práctica de principios éticos y morales, trabajar en procesos que favorezcan el ejercicio del pensamiento libre, propositivo crítico, reflexivo y creativo en aras de una sana convivencia y conciencia ambiental. (PEI, 2011, p. sp.)

La institución fue uno de los primeros colegios oficiales en recibir la certificación bajo la Norma ISO9001:2000 en Sistema de Gestión de Calidad; posee un área total de 62.988 m<sup>2</sup>, y ofrece a la comunidad los niveles educativos de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica (grados de preescolar a undécimo). Cuenta con 1.138 estudiantes, 59 docentes, cuatro

coordinadores académicos, diez personas de apoyo logístico, dos secretarías, una tesorera, una contadora, y una bibliotecóloga.

Los grupos de los grados 9º, 10º y 11º asisten a la jornada escolar en las horas de la mañana y comparten el espacio con preescolar y básica primaria. En la jornada de la tarde están los grados 6º, 7º y 8º.

Dadas las condiciones familiares, “es posible encontrar estudiantes con problemas de agresividad, carencia afectiva, falta de motivación por lo académico y falta de disciplina formativa, aunque es frecuente encontrar en muchos estudiantes talentos sin explotar y mucha creatividad” (Plan de Área, 2011, p. 8).

#### 5.3.4 La asignatura de educación física, recreación y deporte en el colegio.

La asignatura tiene una intensidad horaria de dos horas semanales, cada hora académica es de 55 minutos. Las dos horas de educación física son consecutivas, lo que se denomina bloque, por tanto, el encuentro del profesorado con cada grupo es una vez a la semana.

El objetivo de la asignatura es “Desarrollar las dimensiones afectivas, cognitivas y motrices, como parte del enfoque global en el proceso de desarrollo humano, generado a partir de la práctica pedagógica en las conductas y acciones motrices” (Plan de Área, 2011, p. 15).

Los propósitos específicos de la asignatura son:

- Valorar las actividades físicas como medio de disfrute y bienestar personal y con sus compañeros.
- Comprender el tipo de tarea, el volumen y la intensidad de las actividades físico motrices en la práctica.
- Aprovechar los diferentes espacios con los que cuenta la institución.
- Propiciar en la práctica de educación física un espacio agradable para que la práctica se masifique dentro de la comunidad educativa.
- Convertir a la institución educativa en una potencia deportiva a nivel escolar.
- Realizar evaluaciones constantes sobre los procesos de la asignatura, donde participen estudiantes y los demás actores.

El área de educación física, recreación y deporte está constituida por los siguientes ejes temáticos: deporte, recreación, cultura física y salud, organización infantil, juvenil, y uso de tiempo libre. Cada uno de estos ejes está constituido por núcleos temáticos que pretenden llevar una progresión metodológica desde la primaria (1º), hasta el último grado de la educación media (11º).

Las clases de educación física en los grados de 6º al 11º se trabajan por medio de intereses deportivos. Cada estudiante elige en qué actividad quiere participar. Los intereses son: Fútbol, baloncesto, voleibol, fútbol de salón, softbol, atletismo, natación, tenis de mesa, ajedrez, porrismo, judo, ciclismo, motricidad.

Para el desarrollo y práctica de la asignatura, y cuenta con una planta física compuesta por amplios espacios como: tres canchas polideportivas, piscina, cancha de fútbol, una pequeña pista de atletismo, zona de arena, amplia zona verde, patio interior amplio, auditorio. Además, poseen gran variedad de material didáctico: 25 balones de baloncesto, 20 balones de fútbol, 25 balones de voleibol, 10 balones de fútbol de salón, 10 discos de *ultimate*, 50 lazos, 70 balones de

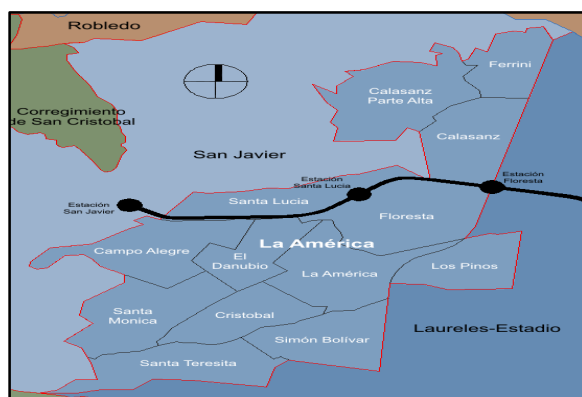
fundamentación, 25 tablas de natación, 70 bastones, 45 colchonetas, una grabadora, 5 mesas de tenis, 20 petos o camisas de juego, 15 juegos de ajedrez, todos en su gran mayoría en buen estado.

Su gran infraestructura, hace que la institución sea especial y diferente a la mayoría de colegios públicos de la ciudad.

#### 5.4 Generalidades del contexto de María

La institución educativa donde labora María, está ubicada en barrio La América de la Comuna 12 de Medellín. La Comuna se encuentra localizada en la zona centro occidental del Municipio de Medellín. La Comuna 12 limita por el norte con los barrios El Pesebre, Santa Rosa de Lima y Los Alcázares, pertenecientes a la Comuna 13 de San Javier; por el sur con la calle 34, límite entre la quebrada La Matea y el barrio La Castellana, pertenecientes a la Comuna 11 de Laureles – Estadio; por el oriente con los barrios Los Colores, Estadio, Velódromo, Lorena y Las Acacias, pertenecientes a la Comuna 11; y por el occidente con el barrio Belencito, 20 de Julio, San Javier No 1 y No 2, pertenecientes a la Comuna 13 (Alcaldía de Medellín, 2015b).

La Comuna 12, está conformada por los 13 barrios: Ferrini, Calasanz, Los Pinos, La América, La Floresta, Santa Lucía, El Danubio, Campo Alegre, Santa Mónica, barrio Cristóbal, Simón Bolívar, Santa Teresita, Calasanz Parte Alta.



**Figura 18.** Localización política de la Comuna 12.

##### 5.4.1 Población.

La Comuna 12, cuenta con un total de 96.278 habitantes, 43.034 hombres y 53.244 mujeres. En la tabla 3 se encuentra el número de personas según el grupo de edad.

Tabla 3. Número de personas según grupo de edad en la Comuna 12.	
Rango de edad (años)	Número de personas
0-4 años	2.556
5-9	2.955
10 – 19	7.864
20 – 39	24.647
40-59	31.873
60-79	22.881
80 - más.	3.502

Fuente: Encuesta de Calidad de Vida 2015 (Alcaldía de Medellín, 2015a).

El estrato socioeconómico prevalente en esta Comuna es 4 (medio), el cual comprende el 42,9% de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo), que corresponde al 29,8%; le sigue el estrato 5 (medio-alto) con el 25,4%, en cuarto lugar está el estrato 2 (Bajo), con 1,9% y 0% de estrato 1 (Alcaldía de Medellín, 2015a).

Según la percepción ciudadana (Alcaldía de Medellín, 2015b), aunque muchos habitantes de la Comuna poseen vivienda propia y están clasificadas en estratos 4 y 5, no tienen los recursos económicos para su sostenimiento, por lo cual deben acudir a vender sus viviendas o alquilar habitaciones. A la vez, consideran que al ser una Comuna con estrato medio, no siempre se ven favorecidos con los programas del estado.

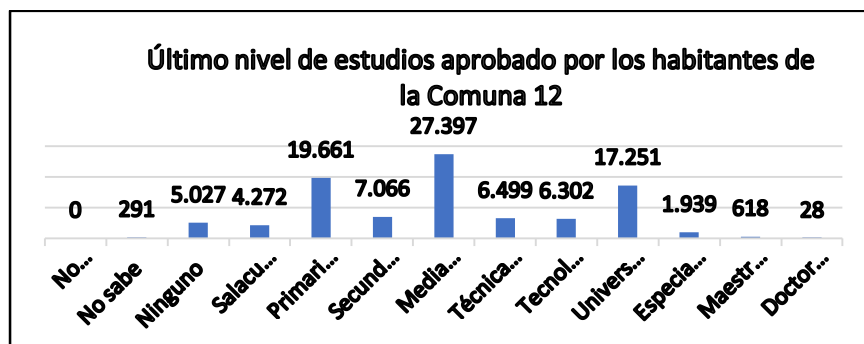
#### 5.4.2 Educación.

Para el año 2015, se encontraban 86.818 personas mayores de 15 años que saben leer y escribir un párrafo, mientras que 674 personas que no lo sabían hacer. En ese año habían 18.818 estudiando, de las cuales 9.992 eran hombres y 8.826 son mujeres. De este total, 9.387 personas se encontraban en el rango de edad de la educación básica primaria, secundaria y media (0 -17 años), es decir el 49,8% (Alcaldía de Medellín, 2015a).

De la totalidad de personas que se encontraban estudiando, 12.616 lo hacían en un establecimiento público, 5.865 en uno privado, en 336 personas no aplica.

La comuna cuenta con 51 instituciones educativas, de las cuales 16 son oficiales, una es por cobertura contratada y 34 son privadas. Los equipamientos en educación para la Comuna 12, se caracterizan por tener una adecuada cobertura para su población, pero en la Comuna 11 se presentan pocos cupos para la educación básica primaria, y la Comuna 13 para la básica primaria, secundaria y educación media, razón por la cual, acuden a solucionar esta necesidad en la Comuna 12 (Alcaldía de Medellín, 2015b).

El último nivel de estudios aprobado por los habitantes de la Comuna, se presenta en la figura 19.



**Figura 19.** Último nivel de estudio aprobado por los habitantes de la Comuna 12. (Fuente: Alcaldía de Medellín, 2015a).

El nivel de estudio predominante en la Comuna es la media, es decir, finalizaron el bachillerato con un 28,4% de la población, seguido con la educación primaria con un 20,4%. El relevante que el tercer lugar esté ocupado por la formación universitaria (18%).

Aunque el número de personas que no presentan ningún estudio alcanzado o no saben es significativo (5%), el nivel de escolaridad de esta Comuna es alto.

En relación a los posgrados, los hombres tienen mayores niveles de formación con la

totalidad de doctorados (28) y mayor presencia en la especialización (1.072), mientras las mujeres presentan mayores niveles en maestría (321).

El Plan de Desarrollo Local de la Comuna (Alcaldía de Medellín, 2015b) definió como meta en el aspecto educativo: “Garantizar el derecho a la educación, promoviendo el acceso y permanencia con inclusión y calidad; brindando oportunidades para la continuidad hacia la educación superior” (p. 81). Para lograr este propósito se definieron diversas líneas de acción comunitaria.

#### 5.4.3 El colegio.

La institución educativa de María, se encuentra ubicada en el barrio La América. Pertenece al núcleo educativo 930. Es una institución de carácter oficial mixta (hombres y mujeres) e imparte los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media vocacional en jornadas mañana, tarde y noche.

La escuela inicial fue fundada en 1948. Actualmente ofrece el servicio educativo a un promedio de 1.700 estudiantes. Cuenta con un personal docente y administrativo compuesto por: un rector, tres coordinadores, un psico-orientador, tres secretarías, una bibliotecaria y 53 docentes.

Entre los objetivos de la institución se destaca el ofrecer una formación integral y de calidad en condiciones de igualdad, respeto, pluralidad y sana convivencia; fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje; implementar un modelo de evaluación, seguimiento y control que contribuya a mejorar los procesos de la institución (PEI, 2014). De allí se desprenden su misión y visión.

**MISIÓN:** Propiciar el desarrollo armónico e integral de los educandos desde Preescolar hasta el grado once, dentro de un ambiente escolar humanístico, de respeto, tolerancia y de sana convivencia, mediante un aprendizaje significativo y de pensamiento crítico-reflexivo, que permita la formación de seres humanos competentes para la sociedad.

**VISION:** En el año 2015 la institución educativa (XXXX) será reconocida en la ciudad como un centro de educación líder en la formación humanística y académica de personas autónomas con un alto compromiso en el desarrollo personal, social y profesional (PEI, 2014, p. 6).

Es importante mencionar que los valores que marcan la ruta de la institución son: trabajo en equipo, apertura al cambio, honestidad, respeto, tolerancia, sentido de pertenencia, armonía y democracia participativa.

Entre los objetivos de la institución se destaca el ofrecer una formación integral y de calidad en condiciones de igualdad, respeto, pluralidad y sana convivencia; fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje; implementar un modelo de evaluación, seguimiento y control que contribuya a mejorar los procesos de la institución.

#### 5.4.4 La asignatura de educación física, recreación y deporte.

La asignatura tiene una intensidad horaria de dos horas semanales, cada hora académica es de 45 minutos. Las dos horas de educación física se trabajan en bloque, por tanto, el encuentro de María con cada grupo es una vez a la semana.

El objetivo de la asignatura según el Plan de Área (2016b) es fomentar valores como “la pertenencia, la justicia, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, partiendo del conocimiento de

su corporalidad, potenciando sus capacidades y cualidades en pos de unas mejores condiciones de vida, permitiéndole al educando una mayor interacción con el entorno” (p. 21).

El área de educación física está estructurada por competencias para cada grado a partir de los contenidos perceptivomotrices, sociomotrices y físicomotrices. A la vez, cada grado tiene definidos los estándares curriculares, que se convierten en los logros que se esperan del estudiantado. Estos estándares están definidos de manera progresiva en todos los grados (1º de primaria hasta 11º).

Las clases de educación física se realizan principalmente en la placa polideportiva cubierta que tiene la institución y un patio al aire libre. Poseen diversidad de material didáctico como: Balones (baloncesto, fútbol de salón y voleibol), pelotas de caucho, bastones, aros, mancuernas, colchonetas, grabadoras con CD, Video *beam*, ajedrez, pitos, cronómetros, cuerdas, balones medicinales, porterías mini fútbol, juegos de mesa, mesa de tenis, raquetas de tenis, bolas de ping pong, juegos de uniformes, petos.

### 5.5 Características del contexto que dificultaron la evaluación

El profesorado manifestó en sus discursos, varias situaciones que hacen parte del contexto educativo que, a su manera de ver, influyen negativamente en su acción evaluativa.

Los principales aspectos señalados fueron: El elevado número de estudiantes por grupo y la intermitencia en las clases.

Con respecto al primer punto, se constató en las observaciones que, en promedio, los grupos estaban constituidos por 35 estudiantes. María y Pedro tenían los grupos más numerosos con 39 estudiantes, mientras el grupo más pequeño fue el de Luis con 30.

Desde las entrevistas iniciales, el profesorado señaló esta situación como una dificultad para llevar a cabo una adecuada acción evaluativa.

... uno con 45, 50 estudiantes, entrar uno a mirar cuál es el proceso que se lleva con cada uno es complicado... porque te repito uno en educación física con once grupos de cuarenta y cinco estudiantes estamos hablando de cuatrocientos cincuenta o quinientos estudiantes. (E.1.P.)

Este es un grupo más o menos bueno, lo difícil es que es muy grande, es mucha gente... Si no estoy mal la semana pasada conté como 40... Para enseñar todo es mucha gente... Para atenderlos a todos, que este nada un poquito, este nada mucho, este más o menos, entonces le toca a uno dar una clase general y trate pues ahí como pueda y de pronto ayudarles por los laditos. (E.2.L.)

... los grupos siguen siendo realmente muy numerosos, entonces esa evaluación cuantitativa y cualitativa de verdad que se vuelve para uno un enredo, se vuelve para uno un pensar. (E.1.M.)

... la cantidad de estudiantes, que son demasiados... Hay grupos de 40, otros de 36... muy poquitos había unos de 50, ahora hay muy poquitos... no puede hacer uno como un buen proceso. (E.1.D.)

... ¿Qué otros aspectos? (Tiene presentes al evaluar) La cantidad de estudiantes que hay, ¿Cierto?... 8º4, son 37 estudiantes. (E.2.D.)

... Y la cantidad de estudiantes... ya once se rebaja a 37, pero igual siguen siendo mucho, entonces si usted pasa uno por uno, se le va toda la clase ahí, uno quisiera que fuera diferente pero no, es difícil. (E.1.J.)

Así mismo, al finalizar la unidad didáctica, surgió nuevamente este tema, como un inconveniente en su acción evaluativa.

... hay otra situación que pienso que en el área es muy difícil, porque es que yo no alcanzo a conocer quinientos estudiantes, mínimo, mínimo, un profesor de educación física debe tener once grupos, once grupos y nosotros manejamos promedio entre 40 y 45 (estudiantes), iniciando el año estamos entre 45 y 50, te estoy hablando de más de 500 estudiantes, esa es una dificultad muy grande en el área. (E.3.P.)

... igual es un poco difícil porque el grupo es grandecito entonces uno como estar pendiente de todos, se le escapan cosas, mientras aquellos están en una cosa, aquellos están molestando, aquellos trabajando, entonces no es como tan fácil uno dar una evaluación muy objetiva. (E.3.L.)

... pero digamos como la nota pues final que uno a veces no alcanza, porque es que no alcanza a determinar cuánto trabajó un estudiante o qué dejó de hacer, porque son 40 muchachos que uno está viendo, o 35, y evaluar individualmente se hace bastante complejo... son 35 y a usted se le escapan muchas cosas. (E.3.J.)

Otra situación que señaló el profesorado como una dificultad para realizar una adecuada acción evaluativa, es la intermitencia de las clases. Es preocupante que, de 72 clases programadas entre los seis participantes, se llevaron a cabo 41 sesiones (56%). Es decir, sólo se realizaron un poco más de la mitad.

Esta realidad fue prevista por el profesorado desde sus entrevistas iniciales.

... lo otro son los calendarios escolares (dificultad).

B: ¿Por qué?

C: Porque el calendario escolar, en colegios oficiales es muy truncado, por ejemplo, tenemos sindicato... mucho activismo, entonces se pierde mucha clase...

B: ¿Pero activismo es como qué?

C: O sea, mucha cosa en la institución, que hay un acto cívico, que hay tal cosa... Yo sé que más o menos en un periodo normalito, si son cuatro periodos de diez clases, uno da por ahí seis o siete, que a la siete ya tiene que tener un producto, yo tengo que tener de donde sacar la nota. (E.1.C.)

La continuidad de las clases, que no se interrumpan, porque en ocasiones uno viene evaluando y programó y tiene esto planeado, y resulta que se empezaron a perder muchas clases porque la institución programa esto, porque hay otra cosa, por una marcha, por esto, entonces uno termina perdiendo muchas clases y no alcanza a evaluar lo que había programado, sería como eso, que dificulte, y a la final le toca a uno sacar notas de dos clases que dio. (E.1.L.)

... pero eso es una cosa que uno tiene que tener muy pendiente; si usted pudo trabajar la clasecita entera, que esa clasecita quede con una nota, porque es que se vienen muchas cosas... Porque ya citaron a una reunión... usted no cuente, de una vez le digo; usted no cuente que si hablamos en este último periodo de diez clases, usted va a poder observar las diez clases. (E.2.P.)

En las entrevistas finales, surgió nuevamente la reflexión sobre la falta de continuidad en las clases como un inconveniente para realizar un adecuado proceso educativo y evaluativo.

... cambios en relación con que no hubo clases, entonces hubo aspectos que yo los tenía proyectados y que se me perdieron, por ejemplo, la evaluación que ellos hacen de mí, solamente si no estoy mal quedó en una clase y en últimas en la entrega de los cuadernos les dije que me evaluaran ahí, entonces mucha parte de eso se quedó en el aire; entonces con esa pérdida de clases hay cosas que quedaron como ahí pienso yo que inconclusas (E.3.J.)

... la dificultad que se presenta es el tiempo, mire que se perdieron muchas clases, muchas actividades de fin de año entonces, el desarrollo como tal de todos los contenidos no se pudo desarrollar. (E.3.P.)

... no pude terminar con ellos el proceso porque me cambiaron el horario, entonces no di todas las clases como eran, y ya las actividades que se tenían programadas a nivel institucional, entonces no



pude llevar como a buen término el proceso. (E.3.D.)

En los diarios de la investigadora sobre las clases observadas (anexo 4), quedaron registrados los motivos por los cuales no se realizaron las sesiones. Las razones más frecuentes fueron: Los cambios de horario en los colegios, las jornadas pedagógicas del profesorado o reuniones administrativas, las evaluaciones teóricas programadas que modificaban las jornadas académicas, la atención a los padres de familia, las jornadas de huelga del profesorado, permisos personales, incapacidades médicas, jornadas académicas y recreativas para el estudiantado.

Esta situación es un elemento que debe llamar la atención en aras de perseguir una educación y enseñanza de calidad en estas instituciones educativas. Sin embargo, no se encontró entre el profesorado, una actitud crítica frente a estas circunstancias, por el contrario, se encuentra en sus discursos una aceptación tácita de la intermitencia como un aspecto cotidiano en sus instituciones.

Si bien, estas situaciones no son competencia directa del profesorado, es una realidad que deben asumir, afrontar y aprender a manejar.



## **Capítulo 6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

	Pág.
6.1 El caso de Diana	163
6.1.1 Institucionalidad	164
6.1.2 Concepciones de evaluación	167
6.1.3 Planificación de la evaluación	172
6.1.3.1 Actores – momentos	172
6.1.3.2 Instrumentos – contenidos	173
6.1.4 Acción evaluativa	176
6.1.4.1 Discurso evaluativo	176
6.1.4.2 Instrumentos – actores	182
6.1.4.3 Contenidos evaluados	186
6.1.5 Reflexión sobre la evaluación	188
6.1.6 Síntesis del caso	190
6.2 El caso de Juan	192
6.2.1 Institucionalidad	193
6.2.2 Concepciones de evaluación	195
6.2.3 Planificación sobre la evaluación	201
6.2.3.1 Instrumentos – contenidos	202
6.2.3.2 Momentos – actores	203
6.2.4 Acción evaluativa	205
6.2.4.1 Discurso evaluativo	205
6.2.4.2 Instrumentos – actores	210
6.2.4.3 Contenidos evaluados	215
6.2.5 Reflexión sobre la evaluación	219
6.2.6 Síntesis del caso	221
6.3 El caso de Pedro	223
6.3.1 Institucionalidad	224
6.3.2 Concepciones de evaluación	226
6.3.3 Planificación sobre la evaluación	230
6.3.3.1 Momentos, contenidos, actores e instrumentos	230
6.3.4 Acción evaluativa	235
6.3.4.1 Discurso evaluativo	235
6.3.4.2 Instrumentos – actores	240
6.3.4.3 Contenidos evaluados	243
6.3.5 Reflexión sobre la evaluación	246
6.3.6 Síntesis del caso	248
6.4 El caso de Luis	251
6.4.1 Concepciones de evaluación	251
6.4.2 Planificación sobre la evaluación	257
6.4.2.1 Momentos – actores	257
6.4.2.2 Instrumentos – contenidos	258
6.4.3 Acción evaluativa	260
6.4.3.1 Discurso evaluativo	260
6.4.3.2 Instrumentos, actores y contenidos de la evaluación	266

6.4.4	Reflexión sobre la evaluación	275
6.4.5	Síntesis del caso	276
6.5	El caso de Carlos	279
6.5.1	Concepciones de evaluación	280
6.5.2	Planificación sobre la evaluación	285
6.5.2.1	<i>Momentos – actores</i>	285
6.5.2.2	<i>Contenidos – instrumentos</i>	286
6.5.3	Acción evaluativa	289
6.5.3.1	<i>Discurso evaluativo</i>	289
6.5.3.2	<i>Instrumentos – actores</i>	297
6.5.3.3	<i>Contenidos evaluados</i>	302
6.5.4	Reflexión sobre la evaluación	304
6.5.5	Síntesis del caso	305
6.6	El caso de María	308
6.6.1	Concepciones de evaluación	310
6.6.2	Planificación sobre la evaluación	316
6.6.2.1	<i>Momentos, actores, instrumentos y contenidos</i>	317
6.6.3	Acción evaluativa	320
6.6.3.1	<i>Discurso evaluativo</i>	321
6.6.3.2	<i>Actores, instrumentos y contenidos</i>	330
6.6.4	Reflexión sobre la evaluación	339
6.6.5	Síntesis del caso	342



## CAPÍTULO 6. RESULTADOS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS

*... no todo se puede resolver mediante la actividad técnica, porque la evaluación es más un proceso ético que instrumental".  
(Cerdeira, 2000, p. 11)*

En este apartado, se presenta el análisis de la información de cada docente participante. La intencionalidad de este capítulo, es identificar e interpretar el pensamiento y la acción pedagógica que cada docente tiene sobre la evaluación.

Cada caso tiene una identidad propia, que refleja la subjetividad de cada docente, su formación académica, sus experiencias y la influencia del contexto en que se desenvuelven; sin olvidar que, a la vez, son parte de un grupo más amplio, que pretende iluminar las preguntas formuladas en esta investigación.

Esquemáticamente este capítulo se subdivide en seis apartados, que se corresponden con los seis participantes del estudio. Cada uno de estos casos a la vez se subdivide en subapartados, que desarrollan las categorías y subcategorías que emergieron durante el análisis.

En la descripción de cada caso, se abordan las categorías ilustrando apartes de la información obtenida, dejando que sea el profesorado con sus propias palabras y acciones, los que dejen en evidencia sus concepciones y la acción evaluativa.

### 6.1 El caso de Diana

Para comprender la manera en que Diana asume el proceso evaluativo, es importante poner la mirada en elementos más amplios de su ser como docente. En este sentido, las conversaciones y vivencias del trabajo de campo, permitieron descubrir cuál es la concepción que tiene sobre la educación y la educación física, como dos aspectos determinantes que orientan su labor.

Diana tiene una visión sobre la función de la educación que gira alrededor del contexto. En su trayectoria como maestra, ha pasado por varios espacios educativos con diferencias tan marcadas como la escuela pública y privada. Estos contextos, en su percepción, definen el fin de la educación.

En colegio privado uno se preocupa más que todo por la parte académica... porque ya ellos vienen no sé si es de la casa, del entorno en que están, ya vienen como con cosas metiditas, entonces uno ya no se preocupa por tantas cosas, ni por uniforme, ni por llegadas tarde, ni por inasistencia, nada, eso ya va a un segundo plano; uno allá se preocupa es por la parte académica... en cambio aquí (colegio público), es todo lo contrario... cuando yo vine a trabajar acá era todo lo contrario, se preocupa uno más por la formación en valores, porque aprenda, porque respete, porque sea puntual, porque sea responsable y ya no tanto por la parte académica.

B: ¿O sea que la educación cambia según el contexto?

D: Sí, ya no es la parte académica, sino la razón de ser como persona y la parte como espiritual, no sé. (E.1.D.)

Esta idea de educación en la escuela pública, presenta de manera implícita, las dificultades del estudiantado en su colegio. Como se vio en el capítulo del contexto, las condiciones socio culturales de alumnado son difíciles, marcadas por la violencia y la pobreza, de ahí que la función

educativa para Diana, cambie sustancialmente hacia elementos actitudinales, sociales y afectivos, relegando el aprendizaje académico como ella lo denomina.

Este interés en potenciar las actitudes en el estudiantado, se vio reflejado en algunas frases utilizadas durante las clases.

... pero la nota ustedes saben que eso no es lo importante, es el aprender en la clase, estamos aprendiendo esa actitud que tenemos que tener en clase con la profesora, conmigo mismo y con ustedes como sus compañeros. (C.7.D.)

Muchachos vea, que esto les sirva para la vida, yo me puedo equivocar, pero tengo que seguir intentándolo ¿Sí o no?, hay que seguir ¿Listo? (C.10.D.)

En una palabra, para Diana la educación está encaminada a la formación, asumida en la amplitud del término como el desarrollo integral del estudiantado.

... es darles a conocer como la importancia de que los muchachos estén aquí en el colegio, como que valoren lo que tienen... formarlos. (E.1.D.)

Su idea de educación, está ligada al objetivo que le otorga a la educación física. Para ella, el propósito del área es formar hábitos de vida saludable, pero orientada desde una concepción axiológica.

... como te dijera yo, como para mejorar la calidad de vida que tengan más adelante, la importancia del deporte, del ejercicio, de la recreación mientras estás joven, para que más adelante tengas una mejor calidad de vida. (E.1.D.)

En su discurso durante las clases, también se refirió a este propósito de la educación física como potenciadora de valores.

... es que muchachos la educación física no es solamente hacer por hacer ejercicios, aquí trabajamos valores ¿Cierto que sí?, valores institucionales ¿Cuáles son esos valores institucionales?, honestidad, trabajo en equipo, disciplina, tolerancia. (C.7.D.)

En este punto, hace nuevamente una comparación con los contextos público y privado, pero el contexto tiene una influencia diferente.

... en educación física en la parte privada son más perezosos, en cambio en el sector oficial tienen más ganas, son más pilosos... aquí muchas veces aguantando hambre y trabajan bien, o sea, aunque si hay que mermarle pues un poquito de intensidad, a la carga, pero sí trabajan, se les ve mucho más la energía, ¡claro que con el fútbol!, eso es una cosa muy loca, pero entonces ahí uno se preocupa más por enseñarles valores. (E.1.D.)

Estas formas de asumir la educación y la educación física se ven reflejadas en su concepción y acción evaluativa, pues siendo coherente con estas ideas, la formación en valores cobra especial relevancia en esta maestra, y por tanto, hacia estos contenidos dirige su atención cuando realiza la evaluación.

#### 6.1.1 Institucionalidad.

El tema de la institucionalidad fue surgiendo en las conversaciones con Diana como un factor determinante para su acción evaluativa.

El colegio donde labora Diana, cuenta con el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) (anexo 9), el cual determina entre otros aspectos, los criterios y tiempos para la evaluación



del aprendizaje, los porcentajes de las calificaciones, los mecanismos de promoción y reprobación del estudiantado y otros aspectos más.

... claro que aquí nos encasillan a veces cómo se evalúa, aquí se trabaja seguimiento 70%, las pruebas saber es un 20% y la autoevaluación. (E.1.D.)

La distribución porcentual para definir la valoración por áreas es:

70% Seguimiento: Se debe tener en cuenta las competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales, utilizando las diferentes metodologías.

20% Pruebas Internas.

10% Autoevaluación. (SIEE.D)

El seguimiento incluye todas las calificaciones que surgen durante la unidad didáctica, independiente de las estrategias y los contenidos.

Las pruebas internas evalúan los contenidos conceptuales. Este examen se realiza al finalizar la unidad didáctica y es conocido por profesores y estudiantes como “pruebas saber”, ya que las preguntas siguen el modelo de evaluación nacional denominadas *Pruebas Saber*, que se aplican en los grados tercero y quinto de primaria, y noveno y once de bachillerato.

Cada docente construye su examen y se realiza a todos los grupos de la institución educativa, en todas las áreas.

... también se trabaja el tema que se hace en la prueba saber... porque todo trabajo que haga tiene que hacer una prueba de todo el periodo, que tenga que ver con lo que se trabajó. (E.2.D.)

Como quedó registrado en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), en la semana del 28 de octubre al 1º de noviembre de 2013 se llevaron a cabo estas pruebas. El examen de educación física, lo realizaron todos los grupos el martes 28 de octubre de 9:45 - 10:35 a.m.

En el caso de la autoevaluación, el colegio ha definido diez criterios evaluativos y basados en ellos, surge la calificación.

Los estudiantes de la institución realizarán su autoevaluación a través de un formato con los siguientes ítems:

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE.D)

Adicional a estas directrices mencionadas, la institución educativa se ha adherido a un sistema de calidad denominado ISO 9001, que demanda el uso estandarizado de ciertos formatos, para que el profesorado diligencie en cada periodo académico.

Entre estos formatos se encuentra la carpeta institucional, un conjunto de textos que deben estar al día en todo momento. Esta carpeta contiene la planeación de cada unidad didáctica que incluye diversos ítems: Los estándares, las competencias, los contenidos y los indicadores de desempeño para el grado (anexo 10).

También hace parte de esta carpeta, un formato denominado “desarrollo y valoración de los contenidos”, allí debe registrarse qué sucede en cada clase. Y finalmente, otro texto llamado “reflexiones pedagógicas”, donde el docente debe hacer una evaluación de cómo fue su proceso de enseñanza en cada grupo.

... nosotros tenemos una carpeta institucional en donde debemos de plasmar, pues registrar todo lo que se hace en las clases y un informe final donde se deben registrar los resultados de cada grupo. (E.1.D.)

Un aspecto evaluativo que está fuertemente marcado por las directrices institucionales es el proceso de recuperación, es decir, la posibilidad que tiene el estudiante de aprobar una materia después de no hacerlo en los tiempos regulares. En este caso el colegio define el momento y la calificación máxima que puede alcanzarse.

En cuanto al momento, el calendario escolar determina las fechas en que deben llevarse a cabo, por tanto, el profesorado debe programarse para realizarlas.

¿Cuándo son las recuperaciones?, el jueves, el viernes y el lunes de la otra semana, de la que sigue a la otra, jueves 21, viernes 22 y lunes 25. (C.13.D.)

Donde Don Chepe<sup>21</sup> está el taller<sup>22</sup> de recuperación del primer periodo, lo reclama y lo va realizando que en noviembre son las semanas de recuperaciones y ahí me lo presenta. (C.10.D.)

En cuanto a la calificación, la institución ha definido que cuando se realiza una recuperación, la nota máxima que puede lograr el estudiante es de 3. Esta información no fue posible corroborarla desde los documentos oficiales del colegio.

... usted pudo haber hecho una recuperación muy buena, pero aquí la nota máxima de recuperación es un 3. (E.1.D.)

¿Usted ya tenía ese taller? ¿Y por qué no me lo había entregado?, como es actividad de recuperación es sobre 3 ¿Listo? (C.10.D.)

... le falta una notica aquí del taller que yo les dejé, lo vamos a realizar en esta horita ¿Listo?, le quedan en 3 porque es actividad de recuperación. (C.10.D.)

Adicional a esta reglamentación, la institución determinó que un periodo académico se puede recuperar si en la prueba saber del tercer periodo, se obtiene una calificación aprobatoria, entre otros requisitos.

Las pruebas saber del tercer periodo tendrán en cuenta las temáticas generales vistas durante todo el año, por lo cual el estudiante puede recuperar una asignatura, si cumple con los siguientes requisitos:

- La nota de la prueba saber tiene una nota mayor o igual a 3.5
- El estudiante debe ganar por lo menos uno de los tres periodos escolares en la asignatura
- El estudiante debe asistir como mínimo al 85% de las clases de la asignatura. (SIEE.D.)

... como sacó en la prueba 3,7...recuperó el primer periodo porque recuerden que 3,5 hacia arriba, recuperan periodo. (C.13.D)

Si bien estas directrices institucionales son de obligatorio cumplimiento por parte del profesorado, Diana siente que tiene libertad para llevar a cabo su proceso evaluativo, aunque reconoce que no debe trasgredir los límites establecidos.

---

<sup>21</sup> Se refiere al lugar donde se encuentran las tareas teóricas que debe realizar el estudiantado.

<sup>22</sup> En Colombia al tipo de tareas teóricas realizadas durante la clase o extraescolares se les denomina comúnmente taller.

... veo que tenemos como mucha autonomía para evaluar, la rectora respeta muchas cosas, desde que no nos salgamos de determinados parámetros que te dije, el seguimiento, tener en cuenta lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual no hay ningún problema. (E.1.D.)

Una vez conocidas las características del contexto en que la profesora se desenvuelve, es posible deducir que estas condiciones institucionales determinan la planificación y acción evaluativa de Diana, especialmente en términos de los actores que participan de la evaluación (autoevaluación), los momentos y contenidos (la semana de autoevaluación, semana de recuperaciones, pruebas saber).

A pesar de estas condiciones, en la acción evaluativa se evidencia, que Diana lleva a cabo un proceso evaluativo propio, según sus conceptos y experiencias.

### 6.1.2 Concepciones de evaluación.

En este apartado se presentan las ideas y conceptos que la profesora tiene sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, la calificación, los contenidos que evalúan, los actores que intervienen y cómo se ha transformado su forma de evaluar a lo largo de su trayectoria como docente.

Antes de identificar las posturas teóricas de Diana sobre la evaluación, es necesario conocer cuál ha sido su formación en el tema. En las conversaciones con la profesora, manifestó que su acercamiento teórico a la evaluación ha sido poco. Sus recuerdos sobre los aportes de la universidad en ese sentido son vagos, reconoce que vio algunos elementos teóricos generales alrededor de la evaluación que se centraban en presentar las clasificaciones de la evaluación y los actores, pero nada que le generara un aprendizaje significativo para desempeñar su labor como docente.

Pues que nos enseñaron qué era la evaluación sí, pero no cómo debía evaluar uno... Pues qué es evaluar, cómo hacer el seguimiento, que era cualitativa en esa época, que era cuantitativa, que había una coevaluación, ¿Cierto? como esa parte teórica en cierto aspecto, pero cómo evaluar no, pues eso no me lo enseñaron. (E.1.D.)

Este vacío en la formación inicial, se repite en la formación permanente. Sus escasos acercamientos están vinculados a las charlas que se programan en las jornadas pedagógicas del colegio. Pero no se percibe en la profesora un interés adicional en buscar información o formación sobre el tema.

B: ¿Entonces has tenido cursos de formación continua o talleres o algo alrededor de la evaluación?

D: Aquí nos han dado poquitos, hace tiempos, sobre la evaluación... la evaluación tiene que ser continua, flexible... que es un proceso, que no puede ser sumatoria. (E.1.D.)

Estas capacitaciones esporádicas de la institución educativa, o la socialización con otros compañeros, le han brindado herramientas para llevar a cabo sus prácticas evaluativas.

... hay cosas que no sabía uno, que en la universidad nunca se las enseñaron, pero en el momento que por primera vez el profesor del ladito le explica a uno de una forma, y uno a veces tiene con eso, o con otros profesores, o con la rectora, lo capacitan a uno y uno ya queda como con eso. (E.1.D.)

A pesar de este vacío en la formación inicial y permanente, Diana asegura que el desempeño laboral le permite descubrir nuevas formas de actuar en la evaluación. Es la cotidianidad de las aulas, las vivencias día a día, lo que le han permitido aprender un poco más sobre la evaluación.

Lo que uno ve en teoría sí le sirve a uno, claro, uno lo puede poner en práctica, pero realmente es lo vivencial, o sea, es como lo que uno está haciendo ahí, es lo que uno realmente aprende. (E.1.D.)

Partiendo de esta idea, Diana asume la evaluación como un proceso que le brinda información sobre el aprendizaje del estudiantado.

Evaluar es como dar cuenta de unos resultados, de un proceso... Del proceso que se lleva. (E.1.D.)

Esta concepción, está ligada a una idea de evaluación como mecanismo de verificación, muy cercana a la racionalidad técnica. No obstante, en su discurso, también surgen expresiones que relacionan la evaluación con una oportunidad para tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

... es para saber en qué se va, en qué proceso vamos, qué ha servido, qué hay que quitar, o sea, pues lo que te he dicho, qué proceso se lleva, hasta donde vamos, cómo nos fue en la clase, si hay que cambiar cosas, si hay que profundizar en cosas, evaluar es como revisar todo lo que se ve en clase, saber que se puede, tanto para el profesor como para el estudiante. (E.1.D.)

Esta postura se refleja en otros momentos de su discurso, donde ratifica la evaluación como un proceso que permite mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

(¿Por qué realiza una heteroevaluación de la enseñanza?)<sup>23</sup> Porque creo que es importante saber que uno sí tiene cosas que mejorar, uno no es perfecto y hay cosas que mejorar... a nivel personal y a nivel académico. (E.1.D.)

... o sea como tenemos lo procedimental, lo actitudinal y lo conceptual, nos muestra en esos tres aspectos, como tres dimensiones en qué van los estudiantes, y también cómo vamos nosotros trabajando. (E.2.D.)

Estas expresiones, pueden estar más cercanas a una idea de evaluación formativa, pero es inquietante la ambigüedad que le otorga a los conceptos de evaluación y calificación en su discurso. Ambos términos son utilizados en varias oportunidades como semejantes, o la calificación como único resultado de la evaluación.

¿Cómo evalúo?... ¿Pero no es lo mismo que calificar? (E.1.D.)

A mí me parece que es importante (la calificación) porque uno, como que se da cuenta realmente donde va el estudiante, y el estudiante también sabe, “¿Usted cuánto se pondría? ¿Usted cómo va? ¿Usted cree que lo hizo bien?”, o que ellos evalúen a otros compañeros, entonces uno aprende de ahí cómo sería, sí es muy importante la evaluación, es saber cómo va. (E.1.D.)

Pues yo evalúo siempre en todas las clases, siempre hay una evaluación, siempre se saca una nota... o sea siempre se califica y siempre se mira cómo se realizó la actividad. (E.2.D.)

Se habla con el estudiante, lo evalúo, pues califico, saco la nota a nivel de observación, a nivel grupal e individual. (E.2.D.)

En ciertos momentos de su discurso, explica esta similitud desde el lenguaje del estudiantado porque desde su punto de vista, considera que para ellos es más fácil asociar su rendimiento con los números, que de forma cualitativa.

... lo que pasa es que uno le da un número y entonces como es un muchacho que no es muy consciente de cosas, ellos se catalogan como con un 3 o como un 4. (E.1.D.)

Lo que ellos ven es como la nota, la nota, “Profé ¿Pero no me pone un cero?” (E.1.D.)

---

<sup>23</sup> En adelante se encontrará en los testimonios paréntesis () y corchetes [], los primeros contendrán información que dará contexto a las frases o serán explicaciones de la investigadora, los segundos contendrán frases textuales de estudiantado.

Esta ambigüedad también la justifica desde la obligatoriedad institucional, porque se asumen las notas como el producto más tangible de la evaluación. La calificación es la mayor evidencia del proceso evaluativo realizado.

¿Para qué se evalúa? lo que pasa es que... en el colegio es para dar cuenta y poner una notica de cómo va el muchacho, cuantificar eso, pero realmente es como ver en qué va o cómo va de acuerdo a una actividad que se haga, y hay que darle un número o algo cierto, para saber si la hizo regular, bien o mal. (E.1.D.)

Se podría pensar que la falta de formación en evaluación que señaló Diana, puede ser un motivo para asumir la evaluación y la calificación como sinónimos. Sin embargo, en medio de su discurso Diana expresa que la nota no puede ser el único objetivo al evaluar, sino conocer cómo ha sido el proceso llevado a cabo.

... pues es importante y no es importante (la calificación), porque yo les digo a ellos que no es importante pues la nota, lo importante es que usted sepa que sí lo aprendió, que sí lo sabe hacer, pero sí es importante porque hay que dejar un registro. (E.1.D.)

... pero la nota ustedes saben que eso no es lo importante, es el aprender en la clase. (C.7.D.)

El esfuerzo que hace Diana para presentar la evaluación desde una mirada formativa, no es suficiente para librarse de la cultura calificativa de la escuela y la función acreditadora de la evaluación.

Muy relacionada con estas fronteras difusas entre calificar y evaluar, o el asumir la calificación como el resultado tangible de la evaluación, Diana adoptó desde sus inicios en la docencia una manera singular de calificar al estudiantado; para ella todos parten de la nota máxima y a medida que cometen faltas van disminuyendo esa calificación. En sus años como docente no ha modificado esta acción.

... yo cuando voy a calificar empiezan con 5, todo el mundo tiene un 5 en la clase, cuando ya van cometiendo errores bajan a 4.5 y van mermando 0.5 la nota, 0.5; entonces si ellos quieren mantienen su 5 o si no, van bajando, van bajando... entonces cada vez que pasa algo, no estás haciendo lo que tenés que hacer, tenés una rebaja ¿Cierto? y ya al final de la clase miramos que pasó con la clase. (E.1.D.)

Esta postura la refuerza en una entrevista posterior y durante el discurso en sus clases.

Que todos empezamos con un 5 y va rebajando la nota...por ejemplo NT es que no trabajó, vea acá dos punticos (Encontró en una planilla un nombre con dos punticos), le va rebajando la nota... dejó de hacer algo, o que paró, o se fue para el baño sin pedir permiso, ¿Cierto? como todas esas cosas de comportamiento. (E.2.D.)

Muchachos recuerden que de ustedes depende siempre su 5 ¿Cierto?, la nota, y ustedes están trabajando por el 5 según el comportamiento, la responsabilidad y la actitud que han tenido en clase ¿Sí o no? (C.1.D.)

Niños, vea ya van en 4,5, un puntico de rebaja por estar sentados. (C.2.D.)

Sus expresiones llevan a pensar que sus criterios de evaluación están centrados especialmente en aspectos actitudinales, por tanto, si el estudiantado no tiene actos de indisciplina en la clase, se puede tener una nota aprobatoria, sin tener en consideración su desempeño en las tareas propuestas.

Esta visión se confirma al presentar los contenidos que evalúa en el área. Para Diana los contenidos actitudinales constituyen el centro de atención de su evaluación.

Se manejan esas tres (conceptual, procedimental y actitudinal)...pero yo le doy mucha parte a la actitud, en la parte de seguimiento es un 70%, entonces en ese seguimiento se califican esas tres cosas... tenemos por ejemplo 12 casillas...entonces hay una parte que se le da a la parte teórica, que es una evaluación, es una consulta o es un taller en clase...hay otra parte que es el calentamiento que me parece muy importante, otra que es el porte del uniforme y ya como el resto, como ocho, es el trabajo en clase, es la actitud que usted muestra en clase. (E.1.D.)

Ya lo del seguimiento sería trabajo en clase, interés, el participar siempre en la clase porque hay unos que empiezan veinte minutos y ya se sientan, entonces es participación total de la clase, el uniforme, siempre se tiene que tener en cuenta el uniforme acá en el colegio, participación en clase, comportamiento en clase que es la parte actitudinal que es muy importante que es hacer y dejar hacer a los demás ¿Cierto?, el respeto con el elemento que están trabajando y con el compañero. (E.2.D.)

El valor que le atribuye a las actitudes al evaluar, lo aclara con un ejemplo.

... a las mujeres les da pánico los balones, entonces un balón y ellas (gesto de miedo), yo les digo... “pero hasta once vas a ver balones, tienes que aprender aunque sea a quitarle el miedo al balón”, entonces ya califico eso, el miedo al balón de esa niña... entonces le doy es a la actitud, si la niña realmente se sienta y no quiso hacer, tiene su cero; pero aquella que yo la vi que intentó con una compañerita a tirarse el balón y a quitarse el miedo al balón, esa niña va tener un 3 o un 4, en cambio la que realmente no quiso hacer nada, ni quiso intentarlo y se sentó, ya si tiene como su cero, entonces digo que es como la actitud y el interés que muestre frente a la clase. (E.1.D.)

Los otros contenidos pasan a un plano secundario en su evaluación, tanto así que los elementos conceptuales surgen en su discurso al mencionar la prueba saber institucional y algunas tareas teóricas que propone.

Pero los grandes olvidados en sus expresiones son los contenidos propios del área, si bien reconoce que hacen parte de los contenidos a evaluar, no se encuentra en su discurso una referencia concreta hacia ellos como elementos determinantes en la evaluación. Estos contenidos procedimentales están totalmente difuminados y absorbidos por el comportamiento del estudiantado en las clases.

Por otro lado, la manera en que Diana explica cómo aborda la calificación, deja en evidencia que su estrategia y medio fundamental para evaluar es la observación y la heteroevaluación del aprendizaje.

... empiezan como te dije con el 5, según lo que vaya calificando o lo que vaya viendo, que aquel paró en el calentamiento, un puntico, entonces siempre es la observación... Casi siempre es un punto y como asteriscos si tengo que hacer otras cosas, y ya sé que un punto es 4,5 dos puntos 4,0 y así. (E.1.D.)

La participación del estudiantado, se presenta en las escasas oportunidades que brinda para realizar la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación de la enseñanza.

La coevaluación surge en el discurso de Diana, como un ejercicio interesante que le permite al estudiantado aprender a evaluar.

Sí, por ejemplo, ahora que son las revistas... nos vamos a sentar todos y vamos a mirar este grupo cómo lo hacen, cómo les pareció, en qué fue que fallaron, faltó coordinación... ellos aprenden también a evaluar. (E.1.D.)

La autoevaluación se realiza a través de los criterios que determina el colegio, pero no menciona que pueda ser planteada en otro momento de la unidad.

Con criterios, pero ya los da la institución, son diez punticos que ya están estipulados que es: trabajo en equipo, puntualidad, porte del uniforme, cuidado de los implementos deportivos y enseres, pues encierra como muchas cosas de educación física. (E.1.D.)

El ejercicio propuesto por el colegio, tiene como fin principal emitir una calificación y se realiza en un momento específico. Para Diana, esta actividad puede convertirse en una calificación dialogada.

... ya uno va llamando uno por uno y le dice ¿Cuánto te pusiste? Muéstrame los ítems y uno a veces le dice: “conchudo”, pero uno tiene que ponerlo porque es autoevaluación... Yo sí les digo “conchudo” y los niños: “profe pero... a bueno 3 entonces” tienden a bajar, y yo “¿Pero por qué te vas a bajar?” “No profe sí”... Muchos la cambian, otros se ponen 3... Una autoevaluación que uno debe respetar, pero yo a muchos les subo la nota, porque yo les digo: “por qué se evalúa tan poquito su trabajo si tiene un buen proceso, mire sus notas”. (E.1.D.)

En cuanto a la evaluación de la enseñanza, Diana tiene como costumbre en sus prácticas, solicitarle al estudiantado esta evaluación al finalizar el año escolar a partir de preguntas.

Sí, al final del año yo les digo a ellos que me evalúen... Por escrito para que ellos no se cohíban, entonces les hago preguntitas: ¿Cómo les pareció la materia durante el año? ¿Qué aprendieron? ¿Qué les gustaría? y ¿Cómo les pareció la profesora? y cómo califican la profesora también. (E.1.D.)

Los mensajes que de allí surgen, la llevan a realizar una autoevaluación de su desempeño y considerar los elementos que debe reforzar o modificar.

Sí en general lo pone a uno a analizar y a pensar qué hay que mejorar y qué hay que cambiar... uno inmediatamente dice “tengo que mejorar en esto” o “voy a hablar con el estudiante a ver en qué momento pasó eso”. (E.1.D.)

Es llamativo que, si en realidad se valora la opinión del estudiantado, sólo se realice una vez al año. Tal vez, porque el centro de atención en la evaluación es el aprendizaje, y no se asume la enseñanza como parte determinante de la acción evaluativa.

En este mismo sentido, la evaluación entre los compañeros docentes es una actividad ausente, que no se han tenido experiencias al respecto, ni se concibe como una posibilidad.

... pues nunca lo habíamos pensado... yo nunca lo he hecho, porque me parece que es como meterse en el trabajo del otro y no sé si al otro le gustará. (E.1.D.)

A manera de conclusión se puede percibir que Diana asume la evaluación como una oportunidad para conocer cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero siempre unido a la calificación como su máxima expresión.

A este respecto, se evidencia en su discurso que no son claras las fronteras entre evaluar y calificar, para ella, las dos actividades son el mismo proceso; tal vez debido a su escasa formación en evaluación, pero también a la arraigada cultura calificativa que circula en el contexto escolar.

Así mismo, deja entrever en sus expresiones, que la evaluación es un proceso centrado principalmente en el aprendizaje y la reflexión sobre su propia enseñanza no es explícita. De ahí que sea la heteroevaluación, el medio principal de evaluación.

Desde sus concepciones, los contenidos actitudinales tienen la mayor prioridad al momento de realizar la evaluación.

### 6.1.3 Planificación sobre la evaluación.

En este apartado se presentan las decisiones pre-interactivas de Diana entorno a los elementos que constituyen la evaluación: momentos, actores, instrumentos y contenidos.

La planeación sobre la evaluación no se retoma de ningún documento oficial o personal, puesto que en la planeación de la unidad didáctica (anexo 10), sólo están contenidos los indicadores de desempeño (criterios de evaluación); pero los otros aspectos de la acción evaluativa como los actores, momentos, instrumentos, etc., se identifican a partir de la entrevista a la profesora.

#### 6.1.3.1 Actores – momentos.

Para Diana la evaluación en esta unidad didáctica debe incluir procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación se contempla en los términos que plantea la institución educativa, por tanto, los criterios y el momento para llevarla a cabo están definidos de antemano.

Con criterios, pero ya los da la institución, son diez punticos que ya están estipulados que es: trabajo en equipo, puntualidad, porte del uniforme, trabajo en equipo, cuidado de los implementos deportivos y enseres, pues encierra como muchas cosas de educación física. (E.1.D.)

Tal como lo expresó en sus concepciones, no se vislumbra promover la autoevaluación en una circunstancia diferente a la establecida por el colegio.

Un elemento que está definido en Diana, es la evaluación del aprendizaje sesión a sesión. Para ella, la evaluación es una actividad constante y se llevará a cabo en todas las clases, algunas veces será ella quien determine la calificación, y otras el estudiantado, principalmente a partir de la coevaluación.

Pues yo evalúo siempre en todas las clases, siempre hay una evaluación, siempre se saca una nota... Sino que yo siempre lo califico, día a día saco las notas, hay momentos en que ellos se califican entre ellos y sí siempre al final de la clase se evalúa cómo les fue. (E.2.D.)

En esta unidad se evalúan ellos mismos algunos trabajos, ellos lo presentan y los compañeros los revisan y yo les doy unos criterios que deben tener en cuenta y califican a sus compañeros... Ellos dan una nota y ya socializamos y decimos qué grupo trabajó mejor, por qué trabajaron tan bueno. (E.2.D.)

Durante su discurso, las intervenciones están dirigidas a presentar cómo llevará a cabo la evaluación del aprendizaje, pero la evaluación de la enseñanza no aparece en igual medida. Sin embargo, en coherencia con su costumbre de solicitar esta evaluación al finalizar el año, en esta unidad didáctica se hará presente.

... ah claro que sí, porque que acaba ya el año, yo lo hago casi siempre al final de año, que evalúen cómo les pareció el trabajo conmigo porque ya muchas veces pasan es a trabajar con otro profesor o si siguen conmigo a ver uno qué tiene que mejorar, entonces me evalúan mis aspectos, en la forma cómo les explico, si me doy a entender fácilmente, la clase como la doy, si les gustan los temas que les doy o qué debo mejorar.... les hago preguntitas y ya ellos lo resuelven. (E.2.D.)

Al igual que en temas anteriores, sus expresiones se confunden con las experiencias previas y lo que realizará en la unidad siguiente, en este caso, la evaluación de la enseñanza que realiza en el último periodo, coincide con el tiempo en que se desarrolló esta investigación, por tanto, lo presenta en su discurso como parte de la planeación.



Adicional a esta heteroevaluación por parte del estudiantado, no se encuentra ninguna referencia sobre ejercicios de autoevaluación o coevaluación de la enseñanza.

Con relación a los momentos en que se evaluará, la profesora sólo se refiere a la calificación que emite clase a clase, pero no hay otros momentos específicos.

### 6.1.3.2 Instrumentos – contenidos.

Al indagar por los instrumentos que Diana utilizaría al evaluar, surge en su discurso la planilla de seguimiento, como el formato principal para registrar la calificación que clase a clase consigna del estudiantado. En este formato institucional debe registrar los temas de cada sesión, la asistencia y las calificaciones de cada estudiante.

(En la planilla) Pues uno pone como el tema que se va a evaluar, el que se trabajó en clase, la fecha. (E.1.D.)

En la planilla siempre... todo se plasma en la planilla. (E.2.D.)

Si bien es un formato estandarizado para todo el profesorado, la manera en que cada docente la diligencia, es un asunto personal. Diana, por ejemplo, separa casillas según el contenido que va a evaluar.

Qué hago yo, por ejemplo, hasta las 6 o 7 más o menos (casillas) yo califico la parte práctica, y del octavo para allá tengo unas casillas para la parte conceptual que son ya los trabajos que se hacen en el cuaderno, lo que son consultas, talleres, evaluaciones, como todo eso. (E.2.D.)

En esta planilla, como lo expresa la profesora, se asientan las calificaciones de los contenidos conceptuales (la prueba saber, consultas, talleres), la autoevaluación institucional, y especialmente lo que Diana denomina “la parte práctica”, que es el 70% de la nota final de la unidad didáctica, denominada *seguimiento*. Este seguimiento lo constituyen las calificaciones que surgen a partir de la observación al estudiantado en cada clase y los símbolos que tiene definidos (puntos, asteriscos, rayas)

Es la observación y evalúo a nivel grupal e individual...uno pone como el tema que se va a evaluar, el que se trabajó en clase, la fecha, empiezan como te dije con el 5, según lo que vaya calificando o lo que vaya viendo, que aquel paró en el calentamiento, un puntico, entonces siempre es la observación. (E.1.D.)

... lo evalúo, pues califico, saco la notica a nivel de observación, a nivel grupal e individual. (E.2.D.)

Esta observación como se mencionó anteriormente, está centrada en la evaluación de los contenidos actitudinales, por lo tanto, sus símbolos en la planilla y la nota al finalizar cada sesión, está basada fundamentalmente en el comportamiento del estudiantado.

Ya lo del seguimiento sería trabajo en clase, interés, el participar siempre en la clase. (E.2.D.)

... por ejemplo NT es que no trabajó, vea acá dos punticos (encontró en una planilla un nombre con dos puntos), le va rebajando la nota... dejó de hacer algo, o que paró, o se fue para el baño sin pedir permiso, ¿Cierto? como todas esas cosas de comportamiento. (E.2.D.)

Otro instrumento que utiliza Diana para evaluar el aprendizaje es el cuaderno del estudiante, su función principal es registrar los contenidos conceptuales y plasmar la autoevaluación con los ítems institucionales.

En el cuaderno ya son como cositas teóricas de cada tema que se trabaja en el periodo, hay consultas, hay trabajos en clase, la autoevaluación también deben tenerla registrada en el cuaderno. (E.1.D.)

... entonces acá (en el cuaderno) tenemos los talleres todo lo que son consultas, talleres de clase y ya... todo, todo lo deben llevar acá en el cuaderno, todo el registro. (E.2.D.)

En esta unidad didáctica, espera utilizar el cuaderno para registrar las consultas teóricas que proponga sobre la gimnasia con pequeños elementos.

B: ¿Y qué vas a hacer en esta unidad en el cuaderno?

D: Pues se trabaja la parte teórica en las clases de gimnasia, trabajo con pequeños elementos que averigüen, cómo se evalúa la gimnasia... qué temas hay que tener en cuenta como qué aspectos pues la coordinación, el ritmo, todo eso. (E.2.D.)

Desde su criterio, le parece muy importante que el estudiantado utilice el cuaderno porque les permite tener un registro de los contenidos abordados en clase, y a la vez, ayuda a reforzar los aprendizajes.

Porque no todo puede quedar como en el aire, hay cosas que se tienen que tomar porque así no se olvidan como tan fácil y como tener un registro de lo que uno lleva. (E.2.D.)

La profesora no describe un uso reflexivo del cuaderno, que le permita obtener información sobre las percepciones o aprendizajes del estudiantado. Su función será registrar las tareas teóricas.

Por otro lado, los indicadores de desempeño (criterios de evaluación), están definidos en la planeación de la unidad didáctica (anexo 10), e incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Entrega a tiempo y completo el cuaderno con las actividades programadas.
- Maneja los conceptos básicos del área.
- Realiza esquemas con pequeños elementos al ritmo de la música en pequeños grupos.
- Reconoce la importancia del cuidado de la columna vertebral e identifica los ejercicios de mantenimiento y recuperación.
- Acepta y respeta las normas de trabajo de la clase y del grupo de trabajo. (PU.D.)

En estos criterios, hay varios elementos que llaman la atención. En primer lugar, el cuaderno toma un lugar especial en la calificación, pero no hay claridad sobre qué es lo evaluado en el cuaderno, si entregarlo “a tiempo y completo”, o el contenido trabajado, o el proceso de elaboración.

El discurso de la profesora al presentarle los indicadores al estudiantado en la primera clase, refuerza la importancia de entregar el instrumento.

... vamos a mirar los indicadores de desempeño o sea lo que vamos a evaluar en este periodo... El primero, entrega a tiempo y completo, el cuaderno con todas las actividades programadas... les recuerdo que los talleres, consultas todo eso se hace es en el cuaderno, no en hojitas ¿Listo? (C.1.D.)

Por otro lado, en el segundo ítem no hay claridad en su redacción, “maneja los conceptos básicos del área”. Esta frase no permite identificar a cuáles conceptos hace referencia, y esta indeterminación puede dificultar la evaluación. Sin embargo, cuando es presentado este criterio al estudiantado, Diana aclaró que hacía alusión a los conceptos relacionados con el tema de la unidad.

Segundo, maneja los conceptos básicos del área, en ese ítem es el que cubre las pruebas saber ¿Listo?, es la teoría del periodo. (C.1.D.)

Finalmente, el tema de la columna vertebral, es un aspecto novedoso en la información de la unidad didáctica, que no había surgido en ninguna conversación con la profesora. Sin embargo,

en el apartado de la planeación, donde se definen los contenidos, está presente en los contenidos conceptuales y procedimentales.

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura corporal y lesiones de la columna vertebral.</li> <li>• Ejercicios de coordinación con pequeños elementos.</li> <li>• Saltos con la cuerda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase magistral sobre la columna vertebral y las lesiones y/o enfermedades más frecuentes.</li> <li>• Organiza esquemas de ejercicios combinados con diferentes elementos en forma grupal aplicando los movimientos ya vistos y creando nuevos.</li> <li>• Realiza los 4 saltos básicos con la cuerda y crea nuevos a partir de éstos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la actitud de ayuda y de cooperación entre los compañeros.</li> <li>• Muestra interés por mejorar individualmente y colectivamente.</li> <li>• Respeta las normas de trabajo y el material utilizado.</li> </ul>

**Figura 20.** Contenidos de la unidad didáctica de Diana definidos en la planeación (PU.D.). (Anexo 10).

Aunque hace parte de la planeación escrita, durante la presentación al estudiantado en la primera clase, el tema de la columna vertebral no surgió en el discurso de la profesora. Tal vez, realizó un cambio en su planeación desde el momento que me presentó el texto escrito, hasta el inicio de la unidad.

La redacción de los contenidos en la planeación, sugiere inquietudes, ya que no presenta los temas específicos que se abordarán, sino una mezcla de elementos, que incluyen estrategias, objetivos y criterios evaluativos, que se confunden con los propios indicadores de desempeño.

La profesora señala la importancia de presentar al estudiantado la planeación de la unidad didáctica, en tanto les brinda información sobre los elementos que les serán evaluados.

... cuando empieza el periodo hacemos la presentación del periodo...por ejemplo tienen las recomendaciones para trabajar en la clase (me muestra un cuaderno donde eso está escrito), que son aspectos del uniforme, el comportamiento, cómo se debe llevar el cuaderno y cómo evalúo, entonces les digo que es el 70 [Por ciento] ¿Cierto?, las pruebas saber, les explico todo como se hace y cómo califico, qué tengo en cuenta, que es el uniforme, el comportamiento y la participación en la clase... Ellos saben de entrada cuales son los criterios...Les recuerdo esto (lo visto al inicio del año), pero les digo en sí qué es el tema que vamos a trabajar, el nombre de la unidad, los temas que trabajamos y los indicadores que voy a tener en cuenta. (E.2.D.)

Desde el discurso, la profesora señala que todos los contenidos serán evaluados en todas las clases.

B: Entonces día a día le vas poniendo acá una nota (En cada casilla de la planilla). Y esta nota sale de qué, ¿De qué contenido? ¿Qué evalúas ahí?

D: Todo, o sea, sí todo, desde el inicio de la clase hasta el final de la clase. (E.2.D.)

Para la profesora, la calificación que emite al finalizar cada sesión, es el producto de todos los contenidos abordados en la clase, pero hay un énfasis en las actitudes del estudiantado.

... lo del seguimiento sería trabajo en clase, interés, el participar siempre en la clase, porque hay unos que empiezan veinte minutos y ya se sientan, entonces es participación total de la clase, el uniforme... comportamiento en clase que es la parte actitudinal, que es muy importante que es hacer y dejar hacer a los demás ¿Cierto?, el respeto con el elemento que están trabajando y con el compañero. (E.2.D.)

En pocas palabras, se puede evidenciar que las decisiones pre-interactivas sobre la evaluación que realiza Diana, están muy ligadas a las directrices del colegio, por tanto, los actores y momentos no requieren de una planeación muy detallada, más allá de respetar los tiempos institucionales.

En cuanto a los contenidos, la planeación de la unidad incluye criterios conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero desde el discurso, la prioridad en la evaluación la tienen las actitudes con criterios como la participación, el comportamiento y porte adecuado del uniforme.

En cuanto a los instrumentos, utilizará la planilla de seguimiento y el cuaderno. No manifiesta que requieran ajustes o modificaciones para la próxima unidad.

#### 6.1.4 Acción evaluativa.

##### 6.1.4.1 Discurso evaluativo.

El discurso evaluativo de Diana, fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. A la vez, el programa informático *Nvivo*, permitió identificar la frecuencia con la que dichas subcategorías hacen presencia en el discurso de la profesora (ver tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Diana en la UD observada.

Subcategoría	Frecuencia
Motivación-Felicitación	84
Censura-Llamado de atención	72
Informativa	51
Correctiva	33
Ofrecimiento de soluciones	17
Sancionadora	11
Indicación de errores	10
Interrogativa	5
Argumentativa	0

Todas las expresiones fueron analizadas en el contexto en que estas frases eran emitidas, utilizando como apoyo fundamental los videos.

El discurso evaluativo que más utiliza Diana, está dirigido a motivar y felicitar al estudiantado por el trabajo que están realizando, ya sea en cada tarea, como en la globalidad de la clase. Esta subcategoría se repite 84 veces en sus discursos, es decir, en las siete clases que se llevaron a cabo, la mayor información que ella emitió durante la sesión fue de este tipo. Por ejemplo:

¡Muy bien!, ¡eso es! (C.1.D.)

¡Cómo!, pero muy bien, eso es. (C.2.D.)

¡Muy bien, muy bien! (C.3.D.)

Eso es muy bien. (C.6.D.)

Sí es capaz, como que no. Eso. (C.7.D.)

¡Le está quedando muy bien! Así está muy bien. (C.10.D.)

La actitud de la profesora al transmitir esta información es enérgica y vigorosa. La expresión que más pronuncia Diana es “¡muy bien!”, es repetida en todo momento, especialmente cuando se dirige a cada estudiante.

Muy muy bien José, eso es. (C.1.D.)

Alejandro lo está haciendo muy bien, todos básico sencillo, muy bien Alejo. (C.2.D.)

¡Muy bien Wendy! (C.3.D.)

Muy bien Nata. (C.6.D.)

Muy bien Mateo. (C.7.D.)

Juan Pablo hoy fuiste un líder positivo, me alegro mucho, ¡muy bien! (C.10.D.)

¡Bieeen! Rosa súper bien. (C.13.D.)

Estas expresiones de ánimo o felicitación también están dirigidas a toda la clase y los pequeños grupos:

Ay, miren la casa tan bonita que hicieron ellas...con una sola cuerda. (C.1.D.)

... les digo, la producción de ustedes esta clase fue muy buena, los felicito a pesar de que unos están perezositos, algunos que no querían trabajar, a lo último trabajaron muy bien. (C.2.D.)

Muchachos vamos a intentar hacer los ejercicios, no es que me quedo quieto, sigo intentándolo, lo sigo intentando hasta que sea capaz de lograrlo, ustedes si son capaces. (C.6.D.)

...quiero ver lo que llevan. ¿Cómo una golosa? ¿Así empieza? ¡Huy qué bien! Van tres, van tres, ese es el mismo ejercicio, ¡muy bien!, van cuatro... ¡qué bonito! (C.7.D.)

Estos mensajes son valiosos, en tanto promueven una sensación de confianza en el estudiantado, y los motiva a continuar con su esfuerzo, aun si no están realizando correctamente las tareas. Pero esta información, no trasciende hacia elementos que lleven al estudiantado a pensar el por qué está realizando bien la tarea, o cómo podría hacerla mejor.

No muy lejana a esta motivación-felicitación aparece la *censura y el llamado de atención*, esta información está enfocada principalmente a reprobar el comportamiento que tiene el estudiantado durante la clase. Los dos primeros lugares del discurso lo ocupan las actitudes del estudiantado, la primera enfocada al esfuerzo y la segunda a las conductas disruptivas.

La censura y el llamado de atención, no tienen diferencias significativas entre toda la clase, los pequeños grupos y los individuos.

Muchachos la actitud que están teniendo no es la adecuada, ustedes saben que la competencia actitudinal también se evalúa... un desorden que están manejando algunos niños y no están prestando atención. (C.1.D.)

... no has hecho ni una vez, vea la tengo analizada Sara, la tengo analizada. (C.3.D.)

No, falta la coreografía con los aros, ustedes se han manejado muy mal y están pidiendo jugar, cuando ustedes se manejan bien yo los dejo jugar un ratico, de resto no Diego y bien mal que se han comportado. (C.6.D.)

Muchachos yo no les voy a volver a repetir a ustedes, ¡dejen de ser conchudos!, se me hacen allá por favor a repasar. (C.7.D.)

Juan Pablo la cuerda no se utiliza para pegarle a un compañero, que pena contigo. (C.13.D.)

Un llamado de atención bastante recurrente en el discurso de Diana, fue por el uso de teléfonos móviles y audífonos durante la clase. Esta falta es reiterativa por parte del estudiantado durante todas las clases.

Alejandro guarde ese audífono hágame el favor. (C.1.D.)

Hágale pues, usted no hace sino escuchar música ahí. (C.2.D.)

... entrégume el celular, cuántas veces le dije, deme los audífonos, ¿Cuántas veces le he dicho? (C.6.D.)

Guárdeme el audífono, guarde el audífono. (C.7.D.)

Me guardan por favor los audífonos, ¡eso es irrespeto! (C.10.D.)

Si bien la censura y el llamado de atención son permanentes durante todas las sesiones, hubo una clase en especial en que el comportamiento del grupo estuvo fuera de control. En la sesión número siete se realizaron coreografías con aros por equipos, cada equipo era evaluado por el grupo en general, pero la actividad no resultó como la profesora esperaba. Al finalizar la clase, Diana los llevó al salón y les hizo un fuerte llamado de atención por su comportamiento.

Muchachos la falta de respeto que tuve en esta clase fue muy triste y muy desagradable... Veo que con ustedes es el único grupo que no se puede continuar con la autoevaluación, con que ustedes se evalúen y con que ustedes evalúen a sus compañeros, tristemente es el único grupo, tengo 10 grupos y es el único grupo con el que no puedo seguir con esta evaluación así, que haya una coevaluación, una evaluación entre ustedes, entre pares y una autoevaluación, ¡es muy triste!, porque no lo toman con seriedad como debe ser. (C.7.D.)

En su discurso, la profesora manifestó su inconformidad por la actitud que tuvieron durante la coevaluación y la falta de respeto hacia sus compañeros, pero, tal como se registró en el diario de clase, el comportamiento del estudiantado y sus expresiones durante la sesión, hace pensar que esta actividad de coevaluación no es una práctica constante que le permita al estudiantado familiarizarse con la crítica y la reflexión, por el contrario, se visualiza como una actividad nueva que genera tensión entre ellos.

Por otro lado, un factor que pudo contribuir a generar esta dificultad, es la falta de claridad en los criterios a evaluar. La profesora anunció unos parámetros antes de iniciar el primer grupo, pero no hubo una explicación o preguntas sobre las dudas o inquietudes frente a ellos, además, no estaban escritos, por tanto, podían ser fácilmente olvidados durante el ejercicio.

Miren sus compañeros los van a evaluar, qué vamos a tener en cuenta, la creatividad, la organización, el trabajo en equipo y la coordinación que sean igualitos en el trabajo en equipo ¿Listo? (C.7.D.)

Otra subcategoría predominante en el discurso de Diana fue la *informativa*. Esta información incluye los criterios de evaluación que tendrá la unidad didáctica, la clase o una actividad. Así como el estado de la evaluación en relación a las calificaciones para aprobar o no la unidad didáctica. Esta última información fue la más prevalente.

Como quedó registrado en el diario, las últimas dos clases se centraron en registrar la autoevaluación institucional y darle información a cada estudiante sobre los compromisos faltantes, o la nota definitiva del periodo.

Muchachos enseguida llamo uno por uno para pedirle la autoevaluación y le digo en lo que están pendiente, en estos momentos estoy llamando los que están pendientes de esta nota ¿Entendido? Que voy a dar este espacio para que lo realicen, si tienen dudas yo me acerco para contestarles ¿Estamos claros? (C.10.D.)

... usted me debe trabajo con bastones y con cuerdas; el trabajo con bastones, usted se quedó sentada. (C.10.D.)

¿Listos?, me escuchan un ratito por favor. Les voy a dar la definitiva y les voy a decir quienes quedan (pierden) para el año, los que quieran recuperar tercer periodo lo pueden hacer. Daniela 2,3 el tercer periodo, pero para el año la gana ¿Listo?; Mateo, me debe el primer periodo... María 4,2; Julián, está pendiente ¿Listo?, Estefanía 3,9; Johan 4,3; Diego 3,9; Juan 2,8 el tercer periodo, pero para el año la gana... (C.13.D.)

Esta información sobre la calificación es importante dado que la preocupación del estudiantado gira alrededor de las notas. Sin embargo, es una información irrelevante para su aprendizaje donde se invierte demasiado tiempo de las clases.

La información relacionada con los criterios de evaluación, se hizo presente en dos ocasiones. En la primera clase, cuando les presentó el tema de la unidad didáctica, los contenidos y los indicadores de desempeño, tal como lo había descrito en su planificación.

Vamos a mirar los indicadores de desempeño o sea lo que vamos a evaluar en este periodo, es lo que sale en las clasificaciones...les recuerdo eso es lo que sale en las clasificaciones y lo que ustedes saben que les vamos a evaluar en este periodo. Primero... (C.1.D.)

Y en la sesión número diez, al recordar los criterios de la autoevaluación institucional. A medida que los presentaba, realizaba comentarios para que el estudiantado los tuviera en cuenta al momento de definir la calificación.

... recuerden que hoy es la semana de aplicar autoevaluaciones, ¿Listo?... bueno entonces voy a empezar a dictar... Primero, trabajo en equipo, recuerden ustedes en este periodo que se ha trabajado tanto en equipo ¿Cómo lo han hecho? ¿Con responsabilidad lo han hecho? ¿Con respeto hacia el grupo? ¿Han opinado realmente? ¿Han aportado cosas positivas al grupo? Segundo, participación ¿Han estado en todas las clases?... Tercero, puntualidad. Cuarto, cumplimiento de las actividades dentro y fuera de las clases. Aquí hay muchos que me deben los talleres que yo dejé y los traje para que los elaboren hoy. Cinco, respeto por sus compañeros y por el docente. Seis, interés por las actividades. “Vamos para el salón de danzas”, “Ah” ¿Eso es interés?, “¿Vamos a trabajar con bastones?” “Ah” “¿Con cuerdas?” “Ah” Siete, cuidado del entorno. Ocho, porte adecuado del uniforme. Nueve, sus acciones corresponden adecuadamente al manual de convivencia. ¿Y la diez cuál es? Responsabilidad con los implementos deportivos. (C.10.D.)

Estos mensajes informativos, son importantes para el estudiantado en la medida que conocen cómo están siendo evaluados. No obstante, se quedan cortos para identificar cómo surge la calificación al final de cada sesión.

La información de tipo *correctivo* es otra de las más relevantes en el discurso de Diana, si bien no tiene la misma regularidad que las anteriores, sí se hace presente en sus clases con la intención de mejorar el desempeño en las tareas que el estudiantado está realizando.

Así, por ejemplo, cuando les propuso como tarea realizar el salto alterno sencillo con la cuerda (saltar alternando los pies, sin hacer rebotes), Diana corregía la acción con su discurso y generalmente lo acompañaba de una demostración.

No, estás haciendo esto... y es un pie y el otro. (C.1.D.)

¿Qué es ese rebote? (risas), ¡seguido, seguido! (C.1.D.)

Wendy en un pie y en el otro, en uno y en otro. Sin mover el pie. (C.2.D.)

Esta información se evidencia más dirigida hacia los pequeños grupos, tal vez porque el desarrollo metodológico de sus clases está basado fundamentalmente en esta organización.

Dos clases de Diana estuvieron centradas en construir por equipos una coreografía con los aros, en estas sesiones, el discurso correctivo estuvo presente cuando se acercaba a cada grupo para realizar modificaciones a los ejercicios que ellos planteaban.

¿Listo? A la una, a las dos y a las tres, 1, 2, 3, 4, 5 el que sigue, ¿Pero a quien se lo van a pasar? ¿A cualquiera?, que le pegue en la cara, entonces pongan un orden... háganse en parejas y lo entregan a la pareja del frente, ¿Listo? Empiezan, están de frente, 1, 2, 3, 4, 5 paran y lo entregan ¿Listo?, una, dos y tres. 3, 4, 5, para, pero cuente alguien, sean coordinados, cuente alguien. (C.6.D.)

¿Con la mano derecha o la izquierda?, con la derecha listo, una, dos y tres, 1, 2, 3, 4, 5. Deja la mano estiradita. Otra vez, otra vez, una, el primer paso, una, dos y tres; 1, 2, 3, 4, 5, ¡estatua! ¿Cambio de mano?, entonces otra vez, una, dos y tres, 1, 2, 3, 4, 5. (C.7.D.)

¿Ustedes cómo estaban organizados ahora?, ¿Así? No, háganse igual que como estaban en el otro, Alejo así y los otros así. Daniela usted va acá y la compañera acá, eso. (C.7.D.)

Se podría decir que hasta ahora, aparece en su discurso una información que atiende directamente el desempeño de las tareas, una evaluación de los contenidos procedimentales propios del área, pero como se demuestra en su frecuencia, es muy escasa en relación al número de clases y tareas realizadas.

En esta misma línea aparece el *ofrecimiento de soluciones*, con una presencia más escasa. Esta información le brinda ideas al estudiante sobre cómo puede hacer mejor la tarea. Las pocas apariciones estuvieron dirigidas a los pequeños grupos o de manera individual.

No, haga como un doble brinquito; hágalo sin la cuerda, hágalo sin la cuerda así, pero no le dé pena hágalo sin la cuerda así. ¡Hágale pues!... Mire, usted salta y hace como un rebote. (C.1.D.)

Otra vez, es sino mandar el pie. Haga tijera sin cuerda, haga tijera sin cuerda, pero haga seguido, eso es. Mande la cuerda despacio, mande la cuerda despacio; despacio, pero bien, mándela. (C.2.D.)

Leidy lo tiro, yo lo tiro y lo halo como al mismo tiempo... yo lo tiro, tiro y lo halo, lo tiro y lo halo. Eso es, vuélvelo a intentar, Pero tíralo más lejos, mire que sí le regresa un poquito, yo lo tiro y que venga otra vez...pero tíralo más durito tiene que ser más duro. (C.3.D.)

No es posible identificar por qué este tipo de información es tan ausente en el discurso de Diana. No podría pensarse que es falta de dominio disciplinar, pues sus expresiones durante las clases y en las entrevistas realizadas, dan cuenta del saber que posee y la experiencia acumulada con sus años de docencia. A lo mejor, la falta de formación en evaluación, que ha expresado, sea una razón; así como el desconocimiento del impacto que tiene el discurso en el aprendizaje del estudiantado.

Este mismo desconocimiento, puede llevar a que aparezca en su discurso una subcategoría denominada *sancionadora*, donde la evaluación se asume como una manera de mantener la disciplina

¿Qué pasó pues?, les voy a rebajar punto cinco por el poquito interés en la clase, ya van en 4,5. (C.1.D.)

Ahí tiene un puntico de rebaja por no estar trabajando en clase, ahí ya van en 4,5 la nota por estar sentaditos. (C.2.D.)

... le pongo puntico a ella que no quiere participar, pero ustedes me van a trabajar. (C.3.D.)



... como he tenido que hablar tanto y la actitud no ha sido la adecuada, la máxima nota hoy va a hacer 4,5 en este momento, si tengo que volver a llamar la atención bajamos a 4 ¿Entendido?, o sea que ya vamos en 4,5. (C.6.D.)

Estas frases, demuestran la tradición de poder que ha tenido el docente a través de la evaluación sobre el estudiante, y Diana así lo reproduce, como un mecanismo de presión para que el estudiantado participe de la clase. Si bien sus expresiones son respetuosas con el estudiantado, su mensaje de sanción y poder es evidente.

En séptimo lugar, con muy pocas expresiones, aparece la subcategoría *indicación de errores*. El único objetivo de esta información es señalarle al estudiante, la falla que está cometiendo, pero no se brindan alternativas o explicaciones. Esta información sólo se presentó en dos sesiones, especialmente en la clase número diez, cuando la profesora propuso varios juegos en equipos y ella vigiló el correcto cumplimiento de las normas.

Estás haciendo lo que no debes hacer, es básico doble, doble saltico. (C.1.D.)

Usted salta a destiempo.

Se equivocó Vásquez, se devuelven.

¿Ustedes por qué están tan descoordinados?, se devuelven, se devuelven.

Usted salta a destiempo.

Juliana tienen que seguir, pero Juliana paró. (C.10.D.)

La escasa aparición de esta subcategoría puede asumirse como un aspecto positivo en el discurso evaluativo de Diana, en la medida que esta información no es muy significativa para el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, dada la ausencia de otra información más completa como el ofrecimiento de soluciones o la argumentativa, sería importante que se hiciera más presente así fuera sólo para que el estudiantado conociera qué error está cometiendo.

Otra categoría que se presenta de manera esporádica en el discurso de Diana, es la *interrogativa*, allí se pretende que el estudiantado emita un juicio y reflexione sobre su propio desempeño, o el de sus compañeros, a partir de las preguntas generadas por el docente.

... ustedes qué opinan de ese trabajo de los compañeros que solamente cargaban y cargaban y no tenían confianza en el compañero para que los cargaran, ¿Qué opinan? [Poca confianza en ellos, no tienen confianza en los compañeros] Yo quisiera saber si es confianza o es pena para hacer el ejercicio o qué será [Desconfianza]. (C.3.D.)

¿Cómo se sintieron en la primera actividad? [Bien, responden en coro], los que perdieron ¿Qué sentían? ¿Muy horrible? [No, normal], muy bien, hay que saber perder, si me equivoco ¿Qué hago para la próxima vez? [Lo intento otra vez], trato de no equivocarme y dar lo mejor, ¿Cierto? (C.10.D.)

En las siete clases de Diana, sólo en cinco ocasiones se puede identificar una intención interrogativa en su discurso. Es de resaltar que la información siempre se dirigió a todo el grupo, de ahí que las respuestas fueran en coro, o de algunos estudiantes.

En el último lugar, con ninguna presencia en el discurso, está la subcategoría *argumentativa*. En esta información se espera que la docente le explique al estudiantado las razones por las que se está realizando bien o mal la tarea y esta argumentación, le permita al estudiantado ser consciente de sus avances o dificultades.

La ausencia de este tipo de explicaciones constituye un aspecto a mejorar en el discurso de la profesora, donde se logre comprender cómo a partir del lenguaje, el estudiantado puede crear conexiones con los aprendizajes previos o futuros.

En definitiva, se puede concluir que la mayor intencionalidad evaluativa que se encuentra en el discurso de Diana, está centrada en los aspectos actitudinales, ya sea en sus acciones positivas (motivación-felicitación) como negativas (censura-llamado de atención). En menor medida, se vislumbra una apuesta por evaluar aspectos propios de las tareas motrices, como el ofrecimiento de soluciones o la corrección de la tarea.

Es habitual observar a Diana en una actitud de acompañamiento hacia las acciones que realiza el estudiantado, por ejemplo, cuando propone un trabajo por equipos y se acerca a observar el desempeño de cada grupo. Pero esta observación no está acompañada de una retroalimentación, de una información que le permita al estudiantado comprender cómo puede mejorar su desempeño o por qué lo está haciendo bien. Su discurso evaluativo, está orientado principalmente a mantener el desarrollo armónico de la clase, pero no hay una apuesta por una evaluación de las tareas motrices que procuren una mejora en términos de calidad de su ejecución y desarrollo.

#### 6.1.4.2 Instrumentos – actores.

Al analizar las acciones que acompañaron el discurso evaluativo de Diana encontramos que los instrumentos que utilizó para evaluar, fueron la planilla de seguimiento y el cuaderno del estudiante, tal como lo manifestó en su planificación. De manera adicional, utilizó tareas teóricas que no fueron descritos en su planificación.

La planilla juega un papel fundamental en su registro, allí consignó la calificación al finalizar cada clase como producto del trabajo realizado por el estudiantado. Como está consignado en el diario de las clases, el procedimiento habitual era tomar su planilla, llamar a lista y asignar la calificación. Esta acción se repitió en cuatro de las siete clases observadas

Voy a llamar a lista y voy a calificar a uno por uno. (C.I.D.)

La planilla tiene un esquema definido. Sin embargo, cada docente tiene su manera de diligenciarla. En el caso de Diana, adicional a las calificaciones tiene letras como NT (no trabajó), o NV (no vino), que le indican otro registro del estudiante.

Figura 21. Planilla de seguimiento de Diana (P.D.). (Anexo 6.4).

Como puede verse, esta planilla es un elemento de registro, que no cuenta con criterios específicos que le permitan a Diana, orientar la observación que realiza del estudiantado.

En el caso del cuaderno, su función principal fue registrar la autoevaluación institucional y registrar todo lo ocurrido en la sesión, cuando por diferentes motivos, un estudiante no podía participar de la clase. Así se presentó en las estudiantes en gestación y con discapacidad.

¿Tomaste nota de lo que hicimos?, muéstrame el cuaderno yo veo las notas. Entonces tienes 0,0 porque ¿Cuál es tu tarea porque estás en embarazo?, ¿Qué te he dicho desde el principio?; no mi amor, todos los días tiene que tomar registro de lo que hacemos en clase. (C.2.D.)

... recuerde que usted en clase debe escribir todo lo que hacemos, pone la fecha y todo lo que hacemos en clase (se dirige a la niña con discapacidad física). (C.1.D.)

Vamos a empezar a llamar para la autoevaluación, me traen el cuaderno con el cuadrito... Erick cuaderno, para la autoevaluación (C.10.D.)

ITEM / PERÍODO	ABRIL 5 Período 1	JULIO 25 Período 2	OCTUBRE 21 Período 3
1. Trabajo en Equipo	5.0	5.0	4.8
2. Participación	5.0	5.0	5.0
3. Puntualidad	5.0	5.0	5.0
4. Cumplimiento de las act.	5.0	5.0	5.0
5. Respeto	5.0	5.0	5.0
6. Interés por las act.	5.0	5.0	5.0
7. Cuidado del entorno	5.0	5.0	5.0
8. Porte del Uniforme	5.0	5.0	5.0
9. Responsabilidad con los mte.	5.0	5.0	5.0
10. Sus acciones corresponden al manual.	5.0	5.0	5.0
<b>Promedio</b>	5.0	5.0	4.98
¿Cuál es el compromiso para mejorar el área?			

**Figura 22.** Autoevaluación institucional en el cuaderno del estudiante de Diana (C.E.D.). (Cuaderno completo está en el anexo 11).

El cuaderno cumplió con la función calificadora prevista en la planificación, dado que no hubo oportunidad de plasmar allí ningún tipo de reflexión o construcción personal.

Otro instrumento fue una tarea teórica. Esta actividad surgió en dos momentos, el primero cuando por motivos personales Diana no pudo asistir a la clase número 5 y propuso la tarea como una manera de compensar el trabajo de la sesión (anexo 12) y segundo fue el medio utilizado para llevar a cabo la recuperación.

Va a reclamar la fotocopia del taller de recuperación del primer periodo; usted me va a realizar todas esas actividades y de ahí vamos a sacar esa nota. (C.10.D.)

Los instrumentos utilizados para evaluar, involucran directamente los actores que los llevan a cabo. En el caso de la planilla, se evidencia que es Diana, la responsable de emitir la calificación en la mayoría de las sesiones. Es la heteroevaluación del aprendizaje, a partir de la observación no estructurada, la técnica principal de evaluación.

Mateo 5; Jonathan 4.5; Angie, Angie, ¿No vino?, María, ¿Dónde está María? 5; Julián ¿No vino?; Estefanía 5; León 5; Diego ¿Dónde anda? 5... Camila 5; Maicol 5; Evelyn 4.5; Cristian 5; Erick no trabajó, Luz 5; Rosa 5... (C.2.D.)

... Jonathan 5; Anny, no vino, ¿Qué le pasa que no vino?; María 5; Julián tiene excusa; Estefanía 5... Johan 5; Diego 5; Juan, no vino; Wendy 5; Jonathan 5; Verónica 5... (C.3.D.)

Daniela, 5; Mateo 5; Jonathan, Jonathan, ¿Jonathan porque no contestas pues? 4.5; Nataly 5; María 5; Julián no vino; Estefanía ¿La camiseta donde está Estefanía? 4; Juan 4... ¡Ay muchachos! discúlpennme, pero la nota de 5 acuérdense que la nota máxima era 4.5 en que habíamos quedado, entonces bajo punto 5 a todos... Maicol 5, perdón 4.5; Evelyn 4.5... (C.6.D.)

Cuando la profesora no emitía la calificación, surgía la autoevaluación o coevaluación. La autoevaluación se presentó en dos momentos, a través de la autoevaluación institucional y en ejercicios de autocalificación en otras clases.

La autoevaluación institucional se llevó a cabo en el tiempo establecido.

Vamos a empezar a llamar para la autoevaluación, me traen el cuaderno con el cuadrito... le dio 3,1 listo... Le dio 4,0 Jonathan... (C.10.D.)

Esta autoevaluación está más ligada a un ejercicio de autocalificación, dado que lo más importante es definir una nota para registrar en la planilla. Sin embargo, Diana lo convierte en una oportunidad para confrontar al estudiantado con mayores dificultades de disciplina, así la nota final sea la propuesta por el estudiante.

Diego [5.0] ¡Conchudo! [Sí profe, eso me dio], pero ¿Cómo es su comportamiento en clase Diego? [4,7, eso me dio.] Umm ¿Última palabra? [No profe, que vamos a pelear, 4.3 pues, para que quedemos bien] ¡Eh ave maría Diego! [Me estoy colocando muy poquito profe] Pero tiene dos notas de 3,0; 3,5 conchudo, conchudo ¿Cuántas veces tengo que llamarte la atención en clase Diego? [Una], te estoy preguntando en serio [Profe, pero es que...]. (C.10.D.)

Verónica autoevaluación [4.0], ¿Fue muy honesta?, [Mire la nota profe que sí. Si ve Diana], pero no es porque yo sienta que sí, sino porque ¿Realmente eso es lo que usted se merece? ¿Cree que se merece esa nota? [Sí profe, yo miré y si]. (C.10.D.)

[4.4 eh 4.5] Yo veo más el 0 que el 5 [Profe es que me había faltado el último ítem], mirá las notas que tenés ¿Cómo que un 4?, uno tiene que ser sincero, yo lo voy a poner, pero uno debe ser honesto Erick, usted en la cancha no trabaja. [Yo sí hice los ejercicios profe], yo te lo voy a poner porque usted lo tiene ahí, pero a mí me parece que no [¿Entonces cuánto para usted pues?] No mi amor es que usted es el que se evalúa, pero yo lo voy a dejar así, eso es para que lo piensen y lo analicen, uno debe ser honesto [Cámbiela pues, ponga otra nota]. (C.10.D.)

La autocalificación, también se hizo presente en otras clases, y aunque no estaba prevista en la planificación, fue solicitada en varias oportunidades.

... voy a llamar a lista... esta vez me van a dar la nota ustedes, de acuerdo al comportamiento que tuvieron en la clase, o sea que hoy van a hacer autoevaluación. (C.1.D.)

La autocalificación también se presentó en los momentos en que la profesora llamaba a lista para calificar, y al llegar al nombre de los estudiantes que consideraba los más dispersos e indisciplinados, les preguntaba por su calificación como una manera de llamarles la atención por su comportamiento.

Leidy ¿Cuánto le pongo Leidy? [4,5] ¿La verdad? [Sí, no hice el último y ya]. (C.3.D.)

... Erick ¿Cuánto crees que te merece hoy? a conciencia Erick [4.0]... ¿Eso crees que te mereces? (C.6.D.)

Esta forma de llevar a cabo la autocalificación, demuestra que su centro de interés evaluativo son los aspectos actitudinales, dado que el único criterio que define para la calificación es el comportamiento y no se encuentra ningún criterio procedimental o conceptual.

Por su parte, la coevaluación se realizó en la sesión número siete. En esta clase el estudiantado realizó por equipos una coreografía con aros, cada equipo se presentó ante el grupo en general y a partir de ahí ellos emitían una calificación. Diana les indicó cuáles eran los criterios que debían tener en cuenta.

... ¿Quiénes están de acuerdo con la nota 2?, levanten la mano, bajen la mano, ¿Quiénes están de acuerdo con la nota 3?, sacarían 3 entonces. (C.7.D.)

... ¿Quiénes están de acuerdo con el 3 que propusieron varios?, muy poquitos, ¿Quiénes están de acuerdo con menos de 3? ¿Quiénes están de acuerdo con 3,5?, listo 3,5... (C.7.D.)

... ¿Quiénes están de acuerdo con la nota de 3 o menos de 3?, shh, ¿Quiénes están de acuerdo con 3 o 3,5 o más de 3,5?, ¿3,5?, bajen la mano, ¿Quiénes están de acuerdo con 3?, pero levanten la mano ¿Quiénes están de acuerdo con 3? (C.7.D.)

... Lo hicieron muy bien se merecen un 5 ¿Quién más va a hablar?, Mateo ¿Cuánto crees que se pueden ganar? [5], muy bien. Wendy. ¿Quiénes están de acuerdo con 4,5? ¿Quiénes están de acuerdo con 5? ¿Quién están de acuerdo con 5? ¿Con 4,5? Gana más 4,5. (C.7.D.)

Como se presentó en el análisis del discurso en la subcategoría de censura y llamado de atención, esta actividad no salió como la profesora lo esperaba, hubo disgustos y malas intenciones entre ellos que no permitieron un buen desarrollo de la actividad. La reacción de la profesora fue llevarlos al salón y hacerles un fuerte llamado de atención por su comportamiento.

No es posible asegurar que la coevaluación es desconocida para ellos, pero la actitud que presentaron durante el ejercicio, demuestra que no es una actividad muy habitual en ellos y pudo ser la razón de su reacción.

Esta situación de tensión, motivó a la profesora a proponer una evaluación de su enseñanza.

¿Ustedes qué es lo que quieren?, o hagamos la evaluación ¿Qué es lo que pasa? ¿Yo soy la que estoy fallando acá?, quiero que me digan, Alejandro ¿Yo estoy fallando con la materia? [Silencio] ¿No estoy preparando bien las clases? ¿Qué es lo que pasa? ¿Por qué tanto desinterés en hacer las actividades programadas?... Nuevamente quiero que me digan si es que yo estoy fallando en alguna cosa, las actividades que hemos programado, con los bastones, con las cuerdas, con los aros, no han sido del interés de ustedes. (C.7.D.)

Estas inquietudes se quedaron como parte del discurso, porque la situación en que se presentó estaba enmarcada en un fuerte llamado de atención que no generaba confianza al estudiantado para responderlas.

Sólo en la sesión número tres hubo una pregunta que podría asumirse como un intento de evaluar la enseñanza. En la parte final de la clase, la profesora preguntó cómo les había parecido el trabajo y qué valores creen que se trabajaron en la sesión.

Bueno muchachos, vamos a pedir la palabra cuando vamos a hablar ¿Listo?, vamos a evaluar la clase, ¿Cómo les pareció el trabajo con los bastones? [Bien, muy bueno], levantan la manito ¿Cómo le pareció el trabajo con los bastones? [Muy bueno] ¿Le gustó? [Sí, pero me dejaron caer], Lo dejaron caer varias veces. (C.3.D.)

El estudiantado se expresó al respecto sobre su gusto o no por las actividades propuestas, pero no hubo otros interrogantes adicionales. Al parecer este tipo de preguntas fueron realizadas con los otros grupos y se convirtió en un ejercicio significativo para Diana y así lo presenta en sus reflexiones pedagógicas.

También los estudiantes evaluaron a la docente y sus clases en forma de diálogo. Fue una experiencia enriquecedora. (C1.D.)

No se realizó la evaluación de la enseñanza que tenía prevista la profesora en su planificación. Recordemos que Diana señaló que al finalizar el año le consultaba al estudiantado sobre su evaluación, pero esta vez no se llevó a cabo.

Institucionalmente el estudiantado evalúa a cada docente al finalizar el año, allí Diana pudo conocer qué pensaba sobre su enseñanza y lo expresó en la última entrevista.

... en la evaluación que nos hicieron a nivel institucional, que yo ya la vi, me la mostraron, me evaluaron muy bien, estuve en excelente y en superior...

B: ¿Y les pasan ese reporte?

D: Sí, nos lo muestran... cuando hacen la evaluación de desempeño nos la muestran, “vea usted tuvo esta evaluación, le dieron estas noticas”, lo que le escriben a uno las observaciones, y me fue bien.

B: ... ¿Y qué te pusieron?

D: Felicitaciones, sigue así, gracias por la motivación que nos das, sí chévere, no hubo nada como negativo. (E.3.D.)

En definitiva, se puede inferir que Diana es el actor principal en la evaluación de los aprendizajes, siendo la heteroevaluación la forma más común de evaluar, utilizando como estrategia principal la observación y la calificación al finalizar la sesión.

La autoevaluación del estudiantado se hizo presente en la unidad didáctica en la semana institucional, y la autocalificación, en la clase número uno. En ambos casos, la autocalificación se convierte en la posibilidad de confrontar el criterio del estudiantado y hacer un llamado de atención por el comportamiento durante las clases.

Si bien la coevaluación hizo presencia en una clase, pareciera que no es una práctica muy familiar en el estudiantado, pues su actitud ante el ejercicio no fue lo esperado por Diana. Tal vez, hizo falta que los criterios estuvieran claramente definidos y así minimizar el conflicto.

En cuanto a la evaluación de la enseñanza, Diana tenía programado realizar una evaluación de su enseñanza porque es una actividad que generalmente realiza al finalizar el año escolar y coincidía con los tiempos de este estudio. Sin embargo, no se realizó, se desconoce la razón, aunque puede estar relacionado con las pérdidas de clases que se presentaron durante la unidad o el poco interés que le otorga a esta evaluación.

Asimismo, no hay evidencias que indiquen algún ejercicio de autoevaluación sobre su enseñanza o de coevaluación con otros docentes.

#### 6.1.4.3 *Contenidos evaluados.*

Aunque los contenidos están definidos en la planeación de la unidad didáctica, los contenidos actitudinales tuvieron la mayor relevancia en el proceso evaluativo de Diana. En su discurso, hace reiterativas alusiones a la importancia de una buena actitud por parte del estudiantado para lograr una calificación positiva.

Muchachos la actitud que están teniendo no es la adecuada, ustedes saben que la competencia actitudinal también se evalúa. (C.1.D.)

... recuerden que calificamos la competencia actitudinal que es muy importante, la actitudinal, el respeto hacia el otro, lo que ustedes dijeron ahora, ese trabajo de valores tan importante que hicimos. (C.3.D.)

Ustedes a ver qué llevan ¿Ya? los quiero ver desde el principio, desde el principio, que ya yo les dije que califiqué el trabajo en clase. (C.7.D.)

La calificación al finalizar cada clase, surge principalmente de los aspectos actitudinales, así lo confirman sus comentarios.

Juan Pablo 5, eh 4; llegó tarde al trabajo, sí señor... Estefanía ¿Dónde anda?, llegó tarde 3.5. (C.2.D.)

... Wendy ¿Su camiseta?... Wendy por el uniforme, saca 4... Cristian no trabajaste en la primera clase, no trabajó un 0... la nota máxima es 4.5 hoy, por la mala actitud que han tenido en clase, tuvimos que parar mucho. (C.6.D.)

Hoy les voy a calificar yo, todos tienen un 5, trabajaron súper bien ¡felicitaciones! (C.10.D.)

Esta evaluación del comportamiento, no es una acción sistemática, que permita identificar los avances o dificultades del estudiantado, por el contrario, se puede inferir que así las tareas no realizaron adecuadamente, pero hubo un comportamiento dentro de los parámetros de “normalidad” disciplinaria, la nota será aprobatoria.

Es tan relevante la actitud del estudiantado durante la clase, que en el ejercicio de autocalificación que se realizó en la primera sesión, el criterio fundamental no era haber hecho bien las tareas propuestas, sino su disposición y comportamiento.

Esta vez me van a dar la nota ustedes, de acuerdo al comportamiento que tuvieron en la clase, o sea que hoy van a hacer autoevaluación. (C.1.D.)

... la nota es independientemente si sabe hacer el salto o no lo sabe hacer, no tiene que ser prefecto en los saltos, pero trabajaron muy bien, mostraron interés y pueden mejorar acá en la práctica. (C.1.D.)

Asimismo, este interés por la evaluación actitudinal no es exclusivo de Diana, recordemos que, al iniciar este capítulo en el apartado sobre la institucionalidad, se presentaron los criterios que el colegio ha definido para realizar la autoevaluación del aprendizaje, los cuales son totalmente actitudinales, recordemos.

Los estudiantes de la institución realizarán su autoevaluación a través de un formato con los siguientes ítems:

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE.D)

Del mismo modo, en coherencia con los contenidos que se evalúan, se evidencia que la enseñanza tiene una marcada intención de fortalecer este tipo de aprendizajes actitudinales y así lo reflejó Diana en su discurso y la carpeta institucional.

Muchachos vea en este juego tan sencillo y el de ahorita, practicamos ¿Qué valores?... honestidad yo debo reconocer que me equivoqué, me siento, yo no puedo mirar a los 40 o a los 35 muchas veces. (C.3.D.)

... resaltar que los temas fueron variados y se prestaron para la creatividad y construcción de coreografía y practica de valores como el de la Honestidad, Trabajo en Equipo, solidaridad y Tolerancia. (C.I.D.)

Por su parte los contenidos conceptuales, se evaluaron mediante la prueba saber y una tarea teórica (anexos 13 y 12). Esta evaluación da cuenta del indicador de desempeño previsto en la planificación de la unidad didáctica.

- Maneja los conceptos básicos del área. (PU.D.)

La tarea teórica sobre la temática de la unidad didáctica, no estaba contemplado en la planificación, pero se llevó a cabo y se convirtió en un instrumento de calificación adicional a las pruebas saber.

Esta evaluación de los conceptos, también se presentó de manera verbal en la clase número uno, referida a los tipos de saltos con la cuerda.

... ¿Cómo se llama ese ejercicio?, ¿Cómo se llama? [Básico], ¿Básico qué?, [Básico doble], básico doble. (C.I.D.)

¿Cómo se llama el que hicimos? [Alternó], alternó doble, este se hace intercambiando de pie. (C.I.D.)

¿Quién me dice el nombre de los cuatro saltos?, el nombre, levante la manito, Diego [Básico sencillo y doble y alternó doble y sencillo] ¡Muy bien!; hay dos básicos y dos alternos, hay dos sencillos y dos dobles. (C.I.D.)

La evaluación de los contenidos procedimentales no es tan evidente como los anteriores. El indicador de desempeño determinaba:

- Realiza esquemas con pequeños elementos al ritmo de la música en pequeños grupos. (PU.D.)

Al parecer, la calificación que define la profesora al final de cada clase incluye todos los contenidos, así lo señaló en su discurso “Todo, o sea, sí todo, desde el inicio de la clase hasta el final de la clase”. (E.2.D.). Sin embargo, como se vio anteriormente, las actitudes fueron el criterio fundamental de Diana para emitir la calificación, lo que deja sin evidencia la evaluación de los procedimientos.

#### 6.1.5 Reflexión sobre la evaluación.

Una vez finalizada la unidad didáctica, se indagó sobre la reflexión que puede generar el proceso evaluativo llevado a cabo. Esta entrevista fue realmente corta, las respuestas de la profesora fueron precisas y concretas. No fue posible generar una conversación como se logró en las entrevistas iniciales y así quedó registrado en el diario sobre las entrevistas (anexo 3).

La percepción de Diana sobre su trabajo en este periodo escolar fue positivo y así lo plasmó en su carpeta institucional.

El grado 8° en general trabajó muy bien el 3 Período y se notó mucho interés y participación por parte de los estudiantes. Es importante resaltar que los temas fueron variados y se prestaron para la creatividad y construcción de coreografía y practica de valores como el de la honestidad, trabajo en equipo, solidaridad y tolerancia. (C.I.D.)

Aunque el trabajo con el grupo observado, también le generó una percepción positiva con respecto a su desempeño, considera que con este grupo tuvo más dificultades.



Yo me sentí bien, me gustó, a los estudiantes les gustó, que desarrollaron la creatividad que esa era como la importancia de la unidad, trabajar con diferentes elementos, pero... o sea, me sentí bien dándolo, pero no me sentí contenta con los resultados que obtuve con este grupo y con los otros grupos súper bien... fue con el grupo con el que más dificultades tuve; o sea me sentí contenta en la forma en que lo di, pero no los resultados que obtuve. (E.3.D.)

Esta sensación de inconformidad con el grupo, lo explica desde dos situaciones. La primera fueron los cambios de horario y las constantes actividades programadas por el colegio.

No pude terminar con ellos el proceso porque me cambiaron el horario, entonces no di todas las clases como eran, y ya las actividades que se tenían programadas a nivel institucional entonces no pude llevar como a buen término el proceso. (E.3.D.)

Esto se puede corroborar en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), allí quedó registrado que, de trece sesiones programadas, sólo se llevaron a cabo siete. Algunas fueron por situaciones ajenas a la institución como las jornadas de protesta del profesorado (clase N°4) o la semana de desarrollo institucional decretada por el Gobierno Nacional (clase N°8), otra por motivos personales de la profesora (clase N°5), y otras por situaciones institucionales como las actividades recreativas (clase N°9), las pruebas saber (clase N°11) o la asistencia de la profesora a un evento académico en representación del colegio (clase N°12).

Aunque Diana menciona esta situación como una dificultad, la falta de continuidad en las clases no son motivo de reflexión o cuestionamiento por parte de la profesora; es decir, se presentan las constantes faltas de clase como un obstáculo para la enseñanza, pero se asume como una situación “normal” y permanente en el colegio, en la cual no hay mucha incidencia.

La segunda dificultad está relacionada con la capacidad crítica del estudiantado para realizar la autoevaluación, según la profesora, los ejercicios de autoevaluación no tuvieron el resultado que ella esperaba.

... la idea por ejemplo de la autoevaluación, vi que no fueron muy conscientes. (E.3.D.)

Al parecer, la profesora se refiere a la actividad de coevaluación que realizó en la clase número siete, cuando el estudiantado se basó en las relaciones afectivas para calificar y no en la calidad de la coreografía. Su lenguaje se confunde entre autoevaluación y coevaluación, aunque en la carpeta institucional, sí se refiere específicamente a la última.

Con 8°4 (El grupo) se hace actividad de recuperación para la coreografía con aros y se evalúan entre ellos, lo cual no funciona bien. (C.I.D.)

La profesora considera que la poca continuidad en las clases, no le permitieron hacer un trabajo más riguroso sobre la importancia de la autoevaluación en su formación, aunque en sus palabras, no era una experiencia nueva para ellos.

... no pude llevar como a buen término el proceso y hacerles conciencia de la importancia de la autoevaluación que se ha trabajado, porque no había sido la primera vez que se trabajaba con ellos. (E.3.D.)

Como se expresó en el apartado de la acción evaluativa, la percepción de la situación presentada en la coevaluación, es que el estudiantado no estaba familiarizado con esa estrategia, aunque la profesora manifieste lo contrario.

A partir de esta dificultad, un cambio que espera realizar Diana en unidades futuras, es concientizar al estudiantado sobre la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje.

... como al principio hacer una sensibilización más profunda frente a la evaluación, el proceso que cada uno lleva, cómo inició en la unidad y cómo va el proceso y cómo lo terminó... Pues como hablar sobre la evaluación, la importancia de la evaluación, pero no una evaluación de la nota, sino del proceso de cómo voy yo haciendo las cosas. (E.3.D.)

Dejando a un lado lo ocurrido con la coevaluación, la profesora tiene una sensación positiva de la evaluación que realizó en esta unidad.

Me parece que bien porque trabajé la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación, fue flexible la evaluación, se hizo como consciente. (E.3.D.)

En sus escasas palabras, señala que llevó a cabo la acción evaluativa que tenía prevista y repetiría las mismas acciones en las unidades siguientes.

... B: ¿Entonces crees que la manera en que realizaste la evaluación en esta unidad fue la más adecuada?

D: Sí.

B: ¿Y repetirías algo de lo que hiciste?

D: Sí, yo la volvería a realizar.

B: ¿Todo?

D: Si. (E.3.D.)

En sus expresiones no se encuentran reflexiones sobre otros aspectos de la evaluación, como los instrumentos, contenidos, procedimientos o momentos, en sus palabras, la evaluación estuvo ajustada a su planeación y no requiere ninguna modificación.

#### 6.1.6 Síntesis del caso.

A partir del análisis de la información recolectada y a la luz del contexto en que se desenvuelve la profesora, se puede concluir que para Diana la evaluación es un proceso rutinario que hace parte de los múltiples compromisos que requiere la enseñanza. Evaluar se convierte en parte de su cotidianidad como maestra. Un proceso que debe llevar a cabo para cumplir las demandas que solicita el sistema educativo en que está inmersa, pero no representa un tema que genere alguna inquietud o atención, más allá de lo que comúnmente ha realizado en sus años de experiencia.

La concepción de evaluación de Diana, no puede matricularse en un solo paradigma o racionalidad, dado que sus expresiones y prácticas se entremezclan formando una amalgama de discursos y acciones. Por un lado, sus concepciones y prácticas tienen características que se acercan a la racionalidad técnica, al presentar la calificación como el mayor resultado de la evaluación. Por otro lado, la asume como una oportunidad de aprendizaje que favorece su labor como docente y le permite conocer el avance del proceso enseñanza-aprendizaje. A la vez, su marcado interés en evaluar los contenidos actitudinales y la escasa evidencia de la evaluación de los procedimientos, la desligan de la racionalidad técnica.

El discurso de Diana pretende reflejar una visión formativa de la evaluación, pero son escasas las acciones concretas que evidencien esta intencionalidad en la práctica real con el estudiantado.

Si bien son varios los factores que pueden dificultar el proceso evaluativo (el elevado número de estudiantes por grupo, las instalaciones deportivas, los materiales didácticos, las condiciones sociales del estudiantado, las directrices institucionales), tal vez la falta de formación específica sobre evaluación, sea una condición importante para no encontrar las maneras de sobrellevar estos factores externos.

Por otro lado, se encuentra que la planeación sobre la evaluación no es un proceso sistemático en la profesora, a medida que se acerca el inicio de la unidad didáctica se retoman elementos que se han realizado con anterioridad y se van convirtiendo en parte de la rutina de enseñanza. Asimismo, la planificación está muy determinada por los lineamientos institucionales, por tanto, algunos actores y contenidos están predeterminados, lo que “facilita” de alguna manera la evaluación que realiza de los aprendizajes.

La institucionalidad tomó fuerza en la planificación y acción evaluativa de Diana, como un elemento que condicionó sus decisiones en torno a los actores que participaron de la evaluación, los momentos y los contenidos. Sin embargo, hubo un margen de autonomía que le permitió llevar su propio proceso evaluativo.

En su planificación, resalta la importancia de evaluar en todas las clases y dejar un registro de esa evaluación, generalmente por medio de calificaciones. Estas calificaciones, se visualizan como el producto de la evaluación de todos los contenidos en cada sesión. No obstante, su discurso refleja el marcado interés en evaluar aspectos como el trabajo en clase, la participación, el respeto y el porte adecuado del uniforme, por encima del desempeño en las tareas.

En lo que respecta al discurso evaluativo, hubo un gran énfasis en motivar y felicitar al estudiantado por sus acciones, casi en igual proporción que en censurar su comportamiento o llamar su atención, pero poco aparecieron expresiones enfocadas a evaluar las tareas motrices, corregirlas, o emitir una información que les permita reflexionar sobre sus errores y aciertos, e involucrarse más en su aprendizaje.

En relación a los instrumentos, la planilla de seguimiento fue el instrumento principal para registrar todas las calificaciones que surgieron en la unidad didáctica; especialmente, las calificaciones que surgían al finalizar cada clase, como producto de la observación. Esta práctica confirma que la protagonista de la evaluación fue la profesora, a través de la heteroevaluación del aprendizaje.

El uso del cuaderno se restringió a la calificación de las tareas conceptuales y a registrar la autoevaluación institucional, tal como estaba previsto desde la planificación.

La participación del estudiantado en la evaluación se presentó, cuando Diana solicitó la autocalificación y la coevaluación. La autocalificación se convirtió en una posibilidad de confrontar el mal comportamiento y llamar la atención del estudiantado.

Por su parte la coevaluación, se presentó en una ocasión y desencadenó situaciones conflictivas entre el estudiantado, dejando la sensación que no es una práctica recurrente con la cual estén familiarizados.

La evaluación de la enseñanza, no demanda igual atención que el aprendizaje. Diana no realizó la evaluación que tenía presupuestada en su planificación, ni se encuentran esfuerzos por conocer la opinión del estudiantado sobre su desempeño.

Si bien reconoce que la evaluación de la enseñanza es un proceso significativo para su labor, no se encuentra en su discurso y su práctica, elementos concretos para llevarla a cabo. Se puede afirmar que es un proceso desdibujado de su acción evaluativa.

Por otro lado, las reflexiones sobre la evaluación realizada durante la unidad didáctica, estuvieron centradas en las actitudes del estudiantado con la coevaluación y la dificultad que le conllevó realizar este proceso. A partir de allí, considera necesario concientizar más al estudiantado sobre la importancia de la evaluación en unidades futuras.

## 6.2 El caso de Juan.

Juan es un maestro con un pensamiento inquieto sobre el papel del docente en la educación. En sus expresiones manifiesta, que un profesor no debe limitarse a reproducir conocimientos, por el contrario, la labor docente debe estar centrada en acompañar la formación del estudiantado en sujetos activos y críticos de la sociedad en que se desenvuelven.

Yo pienso que la educación Beatriz no debe consistir en ese asunto solamente de transmitir conocimientos o de información, porque para eso definitivamente sirve hasta *YouTube*, un computador, internet, ahí está la información y van y miran, pero ese asunto digamos del maestro como sujeto y también el estudiante como sujeto, esa relación, tiene que formar ¿Cierto?; pero también el maestro no solamente desde su saber, porque obviamente debe tener un saber, desde su disciplina, pero también es la relación con los otros, esa relación con el conocimiento, cómo voy a hacer que con esas herramientas que (no que les esté dando yo), si no que entre los dos estamos conformando, eso para qué le va servir en el mundo de la vida. (E.1.J.)

Esta construcción conjunta entre maestro y estudiante es importante en la visión educativa de Juan, considerando de manera especial, el contexto en que está inmerso el estudiantado.

... esto (la educación) es de darles herramientas al muchacho para que se defienda en la vida, pero no solamente se defienda, si no que encuentre un sentido también en su vida. (E.1.J.)

En consecuencia, desde esta idea de educación, se asume la educación física como una disciplina que debe ampliar su intención educativa más allá de la adquisición de habilidades y destrezas motrices y acompañar la formación integral.

... es la concepción que yo tengo de la educación física, que no solamente se queden en el asunto de que pateen bien un balón... bueno eso puede ser muy interesante, pero el asunto de ser ciudadano pienso yo que se enseña más que en las otras áreas... yo respeto mucho eso de la ciudadanía, cómo ser ciudadanos a través de la clase de educación física. (E.1.J.)

En una entrevista posterior, las relaciones que puede establecer el área con otros elementos formativos.

... no es solamente el asunto técnico de la clase de educación física, que vamos a mejorar las capacidades, que realmente eso no mejora sólo con dos horas de clase, sino de ponernos a pensar lo que te decía yo con ese asunto de la pedagogía crítica, cómo pisamos el territorio, el contexto que habitamos y relacionado con la educación física. (E.2.J.)

Esta visión de la educación física, y el vínculo que menciona el profesor con la ciudadanía, se ve reflejada en el tema de la unidad didáctica observada en esta investigación. El profesor consideró importante abordar la relación entre la recreación y el contexto social, y lo llevó a su planeación como un tema para el último grado de bachillerato (anexo 14).

Estándares básicos conceptuales: Establezco la importancia de la recreación en procesos sociales que favorecen el desarrollo humano.

Competencias conceptuales: Identificar la recreación como práctica fundamental en la construcción de una sociedad saludable.

Indicadores de desempeño: Reconoce la importancia de la recreación en su vida diaria y como potenciadora del desarrollo humano. (PU.J.)

En esta relación recreación-contexto, surgieron reflexiones durante las clases que van más allá de la educación física y permitió un acercamiento a la realidad que vive el estudiantado y su entorno cercano.

... en el juego de “materile” hay un asunto muy interesante que tiene que ver con la capacidad que tienen ustedes de ponerse de acuerdo, “vamos a ponerle Teresa”, “¡ay no es que a mí no me gusta Teresa!” “entonces pongámosle Fabiola” y eso tiene que ver con, aunque usted no lo crea, ese juego tiene un tinte político porque es la posibilidad de ponernos de acuerdo. (C.2.J.)

Ustedes vieron que ayer en las noticias salió que mataron ¿A quién? [Unos hinchas de Nacional] ¿Cuántos hinchas de nacional? [Tres] ¿Dos o tres?, bueno que sean tres. Los que van al estadio a ver un partido de fútbol ¿Eso es una práctica recreativa? [Sí] Sí ¿Por qué? [Porque lo hacen en su tiempo libre], porque lo hacen en su tiempo libre ¿Por qué más? [Genera placer], genera placer ¿Qué más? [Alegría] Alegría ¿Cuál?, emoción, bueno ¿Qué pasa entonces con esos hinchas, que supuestamente es un asunto de alegría, de felicidad y yo voy y mato a otro? [En eso influye la crianza] ¿Por la crianza?... vea ella dice que son asuntos de la casa... ¿Quién más tendrá ahí responsabilidad? [Él mismo], una responsabilidad individual ¿Qué más?... (C.6.J.)

... ¿Ya lo leyeron? [Sí], sí ¿Qué dice? [Que la vida es elemental, qué vinimos a ser felices y que vida se está dejando atacar por el consumismo] ¿Cómo? [Que cada vez se quiere y se quiere y se quiere más], entonces ahí qué tendría que ver la recreación con esto, pero ¿Qué tiene que ver con la recreación?, [Que con la recreación disfrutamos y somos felices. Hay que gozar otras cosas y no sólo lo material], mire lo que dice él, tenemos un trabajo y en vez de preocuparnos por disfrutar el resto del tiempo, que es el tiempo libre, ¿Qué hacemos?, [Otro trabajo] ¿Cómo? ¿Qué hace? [Consigue otro trabajo]. (C.9.J.)

... Sobre la felicidad humana, ¿Y qué aspectos recuerda del texto? [El consumismo], el consumismo, ¿Qué más? ¿Qué decía sobre el consumismo? [Que lo deberíamos de manejar y pensar en otras cosas], que no nos maneje el mercado, ¿Cierto? ¿Qué relación tiene eso con la recreación y el tiempo libre? [El trabajo nos consume todo el tiempo y no tenemos el espacio para interactuar], el trabajo nos consume todo el tiempo, no tenemos el espacio ¿Para quién? [Para nosotros, para recrearnos] Muy bien. (C.10.J.)

Estas concepciones de educación y educación física se reflejan en su acción evaluativa como se verá más adelante, pues se evidencia una actitud de respeto por el estudiantado como sujetos críticos, con voz y capacidad de reflexionar sobre su propia acción y a la vez, sobre la labor docente.

### 6.2.1 Institucionalidad.

La institución educativa donde labora Juan, cuenta con un Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) (anexo 9) donde están definidos los criterios y tiempos para la evaluación del aprendizaje, los momentos y porcentajes en que deben llevarse a cabo las evaluaciones, los mecanismos de promoción y reprobación del estudiantado, entre otros parámetros.

El SIEE tiene estipulado que la calificación final en todas las áreas debe estar constituida por la siguiente distribución porcentual:

- 70% Seguimiento y evaluación.
- 20% Pruebas Internas.
- 10% Autoevaluación. (SIEE.J.)

La autoevaluación debe realizarse en una semana determinada en cada periodo académico. La calificación que emite el estudiantado, se basa en diez criterios que han sido definidos con antelación.

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE.J.)

Eludir estas directrices institucionales no es una opción para un empleado del estado como este maestro. Sin embargo, tomar una postura crítica frente a ellas sí es una alternativa. En el caso de la autoevaluación, el profesor considera que es un mecanismo importante que él lleva a cabo por convicción y no por obligación.

... porque yo le doy mucha importancia a ese asunto de la autoevaluación, pero no es por política, porque el asunto del decreto 1290 implanta...pero yo no lo hago por política, pues por lo menos esa política oficial, sino más bien como una política personal, entonces yo creo en la autoevaluación. (E.1.J.)

Desde esta perspectiva, considera que los criterios que ha establecido el colegio pueden quedarse cortos para realizar y, aunque los lleva a cabo en los tiempos establecidos, ha decidido crear sus propios parámetros y momentos para realizar la autoevaluación.

... esos parámetros pienso yo que se quedan muchos en lo mismo... Que si lleva el uniforme bien... que si fue puntual, bueno, pero entonces yo en la clase mía, digamos yo no sigo esos parámetros...yo les digo a ellos eso que te estaba diciendo, “muchachos ustedes de acuerdo a lo que yo les expliqué hoy, lo que vimos en la clase de hoy, en la relación con los otros (porque yo le doy mucha importancia a ese asunto del otro), ustedes se van a evaluar, si usted trabajó, considera que le faltó un poquito porque tenía pereza, usted valora, pero usted dice qué sintió, si hubo aprendizaje”. (E.1.J.)

Algunos elementos determinados por la institución educativa obedecen a políticas más amplias de la educación en Colombia, derivadas de su intencionalidad de ingresar a los países miembros de la OCDE<sup>24</sup>. De allí se desprenden diversas exigencias en políticas educativas que llegan hasta la cotidianidad del profesorado como su planeación, los formatos que deben diligenciar y la manera de realizar la evaluación de los aprendizajes.

En el caso de esta institución educativa, realizar una evaluación de tipo conceptual (prueba saber), es el reflejo de una política nacional que tiene la intencionalidad de mejorar el rendimiento académico del estudiantado en las pruebas nacionales e internacionales. En este sentido, Juan considera que el porcentaje otorgado por la institución a esta prueba, es una injerencia en su proceso evaluativo.

---

<sup>24</sup> Sigla de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 países cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y colaborar a su desarrollo y al de los países no miembros.

... aquí se hace una prueba saber, pero yo no le creo a esa prueba saber tampoco... el ICONTEC también lo pide, entonces tiene un valor del 20%, supuestamente eso mide lo conceptual, pero uno sabe que en la clase de educación física ellos saldrán con un gran bagaje conceptual también... pero ese 20% ya me modificaría la nota, y la misma evaluación... es un 20% y es la quinta parte, y para mí es mucho, y eso baja mucho... imagínese, mire cómo está el asunto: 20% en la prueba saber ¿Y sabe qué porcentaje se le da a la autoevaluación? El 10%. (E.1.J.)

Esta adhesión a un sistema de gestión de la calidad como la norma ISO 9001, supone para Juan una intromisión a su labor como docente, porque a su parecer, este sistema de calidad está creado para la gestión en empresas y no está adaptado a las necesidades de un contexto educativo.

... Yo he sido un opositor de esas políticas, de los que más duro le da a esto soy yo aquí en el colegio, porque yo no estoy de acuerdo con esa injerencia aquí en la educación, eso no tiene que estar aquí metido. (E.1.J.)

Para Juan, este sistema tiene una intervención directa en los procesos evaluativos que lleva a cabo el maestro, como ejemplo, cita la rigidez de las planillas donde se registran las calificaciones del estudiantado. En su discurso, señala que no tiene inconveniente en modificar las calificaciones en el transcurso de la unidad didáctica. Sin embargo, esta acción, lo expone a un llamado de atención al incumplir con la normativa.

Yo a muchos se los borro (calificación negativa) o se lo cambio... digamos que soy muy flexible en ese asunto de las notas, claro que si viene el ICONTEC me echan de acá.

B: ¿Por qué? ¿Qué vigilancia hay?

J: Ah no eso aquí llevan registro de las notas, y uno tiene que llegar con planillas y que la nota coincida con las que uno tiene pues del seguimiento, y si no coinciden entonces ¿Qué pasó acá?... tráigame las planillas tal, “¿Este muchacho por qué tiene esto? ¿Por qué le cambió la nota?”... Para ellos se llama una no conformidad en el sistema. Es una empresa, haga de cuenta una empresa, entonces ellos se meten aquí, listo, no conformidad, no sigue con las políticas institucionales... finalmente a mí me van a llamar “ah Juan usted es muy lindo y todo, pero vos fallaste ahí con el ICONTEC, y por culpa tuya nos van a dar una no conformidad”. (E.1.J.)

Si bien el docente puede asumir una actitud crítica frente a determinadas posturas o lineamientos políticos, debe cumplir con las directrices emitidas por la institución, por tanto, su planificación y acción evaluativa, se ven influenciadas en los actores que intervienen en la evaluación (autoevaluación), el momento en que se llevan a cabo (semana de autoevaluación, semana de pruebas saber) y los contenidos (prueba saber).

A pesar de esto, hay un margen de maniobra que le permite realizar su acción evaluativa conforme sus convicciones.

## 6.2.2 Concepciones de evaluación.

En este apartado se abordan las concepciones que tiene el profesor sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, cuál ha sido su formación en el tema, cómo asume la calificación, qué contenidos privilegia en su evaluación, qué actores intervienen y cómo se ha transformado su acción evaluativa a lo largo de su trayectoria como docente.

Para iniciar, es importante revisar cuál ha sido su formación específica en el tema de la evaluación. Al recordar su paso por la universidad, Juan no encuentra aprendizajes significativos de esa época, o experiencias que aportaran en su desempeño actual.

... yo no recuerdo... No había hecho el ejercicio de pensarlo, pero que yo recuerde, quizás un texto sí, seguramente... Eso es un vacío grande piensa uno. (E.1.J.)

Este vacío tampoco ha sido subsanado con la formación permanente, pues no ha tenido un acercamiento particular al tema. Sin embargo, ha surgido como un contenido en alguna reunión institucional.

Que haya hecho cursos específicos, no... aquí sí se toca (En la institución)... incluso con los maestros, con los compañeros hay debates al respecto... Sobre la forma de evaluar porque no se puede negar que la escuela tiene prácticas tradicionales que todavía son difíciles de eliminar. (E.1.J.)

A pesar que su formación en el tema evaluativo ha sido escasa, en las conversaciones sostenidas Juan, no se vislumbra una inquietud o necesidad acercarse al tema. Aunque reconoce que la evaluación es un proceso sensible y que los juicios que emite un maestro, pueden tener una repercusión importante en el aprendizaje y formación del estudiantado.

... la evaluación tiene un impacto en ellos, tanto negativo como positivo, eso sí póngale la firma, cuando yo le digo a otro muchacho: “¿Vos qué, no sos capaz de hacer eso?” ya se le quedó metido en la cabeza, yo ya lo estoy señalando, lo estoy etiquetando como que no sabe, eso tiene un impacto en ellos, pero no desde el asunto que generalmente se piensa de la nota como tal y ya, no, el asunto de decirle al muchacho qué está bien, qué está mal. (E.1.J.)

Este impacto positivo o negativo que puede tener la evaluación en el estudiantado y los factores que en ella intervienen, no sólo académicos, sino humanos; hacen que para este maestro la evaluación sea tal vez, el procedimiento más complejo de la educación.

... es que es complejo el asunto... Porque son muchas cosas... ahí entra en juego lo actitudinal ¿Cierto?, entra en juego también ese aspecto técnico... y el profesor ya se enfocará en una, uno le dará más prioridad a lo técnico, pero entonces yo pienso que se queda en lo técnico y ¿Qué?, usted saca futbolista y jugadores de baloncesto y juegan muy bueno, pero entonces ¿Dónde se queda la parte humana?, y eso es lo otro complejo de la evaluación, que al estar con seres humanos, eso es muy complejo; evaluar un ser humano... por lo menos yo, estoy seguro, me equivoqué en una nota, más de una vez; porque yo veo parte, veo una partecita de lo que ellos hacen; pero yo no sé el todo, eso es muy complejo. (E.1.J.)

En medio de la complejidad que supone la evaluación para Juan, este profesor pretende que la calificación no sea la única manifestación de su evaluación, sino el diálogo y la reflexión que pueda generar con el estudiantado. Aunque según el profesor, la mayor preocupación en ellos es la expresión numérica de su trabajo.

... para ellos la calificación finalmente redundaba en ganar el año ¿Cierto?, pero yo cuando le digo: “vos como estás de bien, ponéte las pilas en esto” ya es otro asunto... ya es muy significativo para ellos... a él no se le va a quedar “ve yo gané educación física en octavo con 3,5”; eso seguramente se le olvida, pero él cuando diga, “ve yo en octavo tuve un profesor que yo no estaba trabajando bien (lo dirá él), y me dijo que yo era capaz”, eso sí se queda ahí. (E.1.J.)

En la misma entrevista, refuerza la importancia del diálogo con el estudiantado.

... desde la evaluación como proceso si yo cojo el muchacho como te decía ahora “¿Qué te pasa hoy?”, eso es evaluar, ¿Qué te está pasando? yo estoy evaluando qué está pasando con este muchacho, “No estás trabajando bien, contáme”. (E.1.J.)

Las expresiones de este maestro, dejan entrever una idea de evaluación ligada a la idea de proceso, y como tal, debe realizarse durante toda la unidad didáctica.



... es como tener en cuenta todo el proceso, digamos de la unidad didáctica, pero también de la sesión ¿Enfocado a qué?, a los aprendizajes ¿Cierto?, a la relación con el otro, a poner en juego ese asunto de la ciudadanía que tanto se enseña en la escuela, pero que a veces olvidamos, pero es un proceso. (E.1.J.)

Desde esta visión, el profesor asume la evaluación como un mecanismo que le permite, no sólo conocer cómo se está desarrollando el aprendizaje en el estudiantado, sino cómo está llevando a cabo su enseñanza.

Porque yo siento que uno también debe evaluarse, eso genera miedo, eso genera temores... yo les digo: “muchachos ¿Cómo le pareció la clase de hoy?”, ellos lo evalúan en términos de diversión o no diversión, bueno “¿Qué aprendizajes adquirió hoy en la clase?” ellos le dirán...yo les digo desde lo motriz, de lo social. (E.1.J.)

En una entrevista posterior, el profesor confirma la idea de la evaluación como proceso de reflexión sobre su desempeño.

... primero me pienso yo como maestro, si realmente lo que yo he hecho ahí sí tiene sentido, si ha habido un aprendizaje por parte del estudiante. (E.2.J.)

En sus palabras, se encuentra una coherencia entre la idea de evaluación y su visión de la educación y la educación física mencionada anteriormente, al concebir la evaluación como una oportunidad para aportar a la formación y no sólo verificar el aprendizaje de los aspectos técnicos.

Yo evaluó... Desde mi posición, para que esa persona que está estudiando sea mejor, sea mejor cada día ¿Cierto?, no en lazar un balón, ni pegarle con empuje, a mí no me importa, aunque eso hace parte de los contenidos de la educación física. (E.1.J.)

En esta percepción formativa de la evaluación, señala en su discurso que la calificación deja de ser un aspecto determinante en su acción.

... ese asunto de calificar y evaluar que tiene su diferencia ¿Cierto?, que conceptualmente no es lo mismo... porque se supone que la evaluación es un proceso ¿Cierto?, entonces la evaluación yo tengo en cuenta el proceso del estudiante, pero la calificación es solamente dirigirme a la nota como tal: excelente, 5, 4; pero entonces solamente se tiene en cuenta como el producto y no el proceso. (E.1.J.)

Para Juan, esta calificación puede convertirse en una oportunidad para que el estudiantado reflexione sobre su desempeño, y por lo tanto, puede ser modificada en cualquier momento de la unidad.

... a mí la nota no es que eso me trasnoche, que no trabajó hoy entonces le voy a poner digamos un cero, porque supuestamente aquí se pone un cero...yo no le pongo cero, yo le pongo un 1 ahí, para que le quede pendiente para la próxima, para que se piense, porque es que la nota también debe ser, pues para pensarse, la evaluación debe servir también para pensarse. (E.1.J.)

En medio de la entrevista, el profesor relata una situación que se presentó con un estudiante como ejemplo de lo que estábamos conversando sobre la calificación.

... Hoy no era el día de él (de un estudiante), quien sabe que le habrá pasado, pero el muchacho trabaja, yo le dije a él “vea yo le pongo el 1, pero a mí este 1 no me importa, si usted me demuestra en las otras clases que está interesado y que trabaja bien y todo, eso pasa”. (E.1.J.)

Esta evaluación y calificación que realiza el profesor, se deriva en gran medida de los aspectos actitudinales del estudiantado.

Yo tengo mucho en cuenta lo actitudinal...lo vamos a decir claramente pues, más que todo como lo actitudinal diría yo...

B: ¿Entonces los contenidos que más evalúas son los actitudinales?

J: Para mí sí, pues en mi clase. (E.1.J.)

Más adelante en la misma entrevista, el profesor ratifica el privilegio de evaluar las actitudes sobre otros aspectos como los procedimientos.

... a mí no me gusta mucho el deporte, como volverlo un asunto muy técnico, y los fundamentos técnicos del balonmano y del baloncesto, eso hay que darlo, pero cuando estamos viendo eso, yo no me quedo mirando si hizo bien el gesto técnico o si no lo hizo... yo revisaría el nivel inicial de ellos y como en todo el proceso si ha mejorado, pero para mí no es la prioridad. (E.1.J.)

Para Juan, los contenidos procedimentales se convierten en un medio para lograr otros aprendizajes axiológicos. El profesor explica su visión desde una acción concreta.

... cuando yo voy a trabajar digamos empuje, un ejemplo, en microfútbol, yo podría evaluar el final en parejas y hagan diez pases y yo miro si le pegó con el empuje, bueno, mejoró de la primera clase a la décima clase, sí, pudo haber una mejoría, pero ya cuando yo lo pongo en juego, vamos a hacer un juego donde vamos a pasarnos el balón, yo ahí estoy evaluando empuje y eso que hace parte de educación física, pero también estoy evaluando al pelado como tal, cómo se relaciona con el otro, como también respeta la posición del maestro.

B: O sea que esos contenidos se vuelven el medio para...

J: Eso sí, exactamente, no el fin, así tal cual. (E.1.J.)

Aunque en sus palabras resalta la prioridad que tienen las actitudes al momento de evaluar, el profesor intenta matizar esta prevalencia señalando que todos los contenidos son evaluados en cada clase, pero la explicación de cómo evalúa los procedimientos y conceptos no es clara. Lo procedimental lo limita a la participación en la clase, y no al desempeño que tengan en las tareas, y lo conceptual es nombrado, pero no hay una descripción al respecto.

Yo evalúo cada clase... lo procedimental obviamente entra en juego ahí, es que a ver, si el pelado trabaja en clase, supone uno pues, que tiene que ver lo procedimental del hacer, uno encuentra que muchos de ellos cuando lo hacen bien es porque realmente hay un interés por la clase... Pero lo actitudinal también tiene que ver con el otro, conmigo, y todo eso. Lo conceptual que también entra en juego en la clase de educación física. (E.1.J.)

Este interés por evaluar los contenidos actitudinales, no lo ha acompañado desde sus inicios en la docencia. Juan manifiesta que ha tenido un cambio sustancial como maestro, que ha influido en toda su enseñanza, especialmente en la evaluación que realiza.

... yo no me reía en clase Beatriz, yo parecía un policía, ¡yo parecía un policía!; “Bueno todo el mundo en silencio” y medio hablaba uno y “¿Qué hubo, paro la clase entonces?”, entonces ya todo el mundo, “huy este man nos va a parar la clase” A veces salíamos por aquí (alrededor del colegio)... por aquí es peligroso porque los coge un carro; “si se me pasa alguien esa calle sin mi consentimiento yo me devuelvo, y se los aseguro” y preciso, usted sabe que los muchachos son inquietos y cuando me dio uno ponía el pie en la calle, “listo nos devolvemos”, “ah pero profe no”, y yo “No, vámonos”... pero ya con los años uno ya aprende que el asunto no es así, el asunto tiene que ser más desde el diálogo, y le aseguro que desde el diálogo, eso sirve, esa es la mejor estrategia, “¿Vení que te pasa?”, ah que esto.. “bueno ponéte las pilas pues que yo confió en vos, vos para mi sos de los buenos”, ¿Ah sí profe? “Sí, sí”. (E.1.J.)

La transformación de sus prácticas y concepciones de la evaluación han sido sustanciales según sus propias expresiones. Anteriormente, asumía la evaluación como la expresión de poder que tiene el docente sobre el estudiantado.

Uno al principio utiliza la evaluación como te decía ahorita, más como desde el control, cuando uno está nuevo (En la docencia) la planilla y la evaluación se convierten en un instrumento de poder, sí, de poder; entonces usted con eso ¡para y sienta, para y sienta! (E.1.J.)

Esta expresión de “para y sienta” refleja el poder que tiene el profesor, por medio de la calificación, de obligar al estudiantado a realizar las tareas, o controlar las acciones de indisciplina que se puedan presentar.

En sus palabras, su evaluación hace unos años, tenía como objetivo la correcta ejecución de las tareas, es decir, los contenidos procedimentales, ahora su visión rescata otros elementos del estudiantado.

... no trabajaba 1, o sea si para mí no trabajaba bien porque no hacían igual que los otros que supuestamente eran los buenos, entonces yo le ponía 1; éste comparado con éste, es mejor éste entonces pongámosle 3, y a este 5 por ser mejor, ¡No!, para mí ya no hay mejores, es que en educación física para mí ya no hay mejores estudiantes, porque yo sigo pensando en ese asunto del proceso. (E.1.J.)

El cambio en su evaluación, lo atribuye a varios factores, uno de ellos fue su paso por la formación posgraduada, la maestría que realizó, lo llevó a reflexionar sobre otras formas de enseñanza. Ahora bien, su transformación la atribuye especialmente al compromiso que siente como maestro y a la experiencia en la docencia que ha acumulado con los años.

B: ¿Por qué el cambio?

J: Bueno tiene que ver con la formación y también con el compromiso como educador.

B: Pero espérame, ¿La formación en evaluación o en general?... Porque ahorita hablamos que en evaluación no fue mucha.

J: Formación en general... la universidad no tanto, la misma experiencia que uno coge y ya el posgrado... La maestría sí le abre a uno y uno dice “no, es que esto no va por este lado”, y como te digo, el compromiso de uno como educador... con los años uno se va cogiendo cositas. (E.1.J.)

... la formación, la experiencia, y el compromiso, sigo insistiendo, porque sin compromiso uno sigue evaluando de la misma manera y le importa un rábano lo que el otro sienta o no sienta. (E.1.J.)

Este cambio también se refleja en la participación que otorga al estudiantado en la evaluación. En sus palabras, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de la enseñanza son prácticas comunes que realiza en sus unidades didácticas, especialmente, la autoevaluación.

Sí, ellos hacen autoevaluación, porque yo le doy mucha importancia a ese asunto de la autoevaluación... No todo el mundo está de acuerdo con la autoevaluación, pero yo creo en ella, creo en la autoevaluación más que en la nota mía. (E.1.J.)

En esta autoevaluación, considera necesario salirse de los parámetros que define el colegio y menciona otras estrategias y criterios.

... en el asunto institucional hay unos parámetros... esos parámetros pienso yo que se quedan muchos en lo mismo pues... Que si lleva el uniforme bien... que si fue puntual... (los criterios de autoevaluación) digamos que puntualmente escritos no están, pero yo les digo a ellos “muchachos ustedes de acuerdo a lo que yo les expliqué hoy, lo que vimos en la clase de hoy, en la relación con los otros (porque yo le doy mucha importancia a ese asunto del otro), ustedes se van a evaluar, si usted trabajó, considera que le faltó un poquito porque tenía pereza, usted valora, pero usted dice qué sintió, si hubo aprendizaje, porque finalmente usted es el que se da cuenta”. (E.1.J.)

En una entrevista posterior, el profesor confirma el valor que tiene para él la autoevaluación y lo difícil que puede ser para el estudiantado asumir la responsabilidad de realizarla.

... yo te decía, yo le doy un peso muy importante a la autoevaluación y no me gusta cuando no está (no la registran en el cuaderno... muchos no la hacen porque no le encuentran mucho sentido al asunto... ellos todavía están enseñados a la heteroevaluación, que el otro me diga, a no pensarse ellos mismos... “Ah es que usted es el profesor, usted es el que sabe, hágalo usted”. (E.2.J.)

Al observar varios cuadernos del estudiantado de Juan, están registradas las autoevaluaciones de unidades pasadas. Esto ratifica que no es una práctica nueva, sino que hace parte de su proceso evaluativo.

... cuando termina la clase, no todas, ellos hacen la autoevaluación, aquí fue una vez que nos fuimos para el Inder, y yo dije “evalúen esa clase del Inder, y evalúen su trabajo”... Esta fue una salida que también tuvimos, “evalúen su actitud y todo eso durante el recorrido”... o sea muchos reportan la nota en el cuaderno, hay unas que yo las tengo en cuenta y otras no, “¿Cuánto le dio la autoevaluación de la clase de hoy?, listo, esa va a ser la nota suya de hoy”. (E.2.J.)

En las palabras de Juan, se percibe que no hay una preocupación por la calificación que determine el estudiantado, por el contrario, su discurso resalta la confianza que tiene en el criterio del estudiante y lo importante que puede llegar a ser este ejercicio para la formación.

Sobre la coevaluación del aprendizaje, hay dos situaciones. En la primera entrevista, el profesor señalaba que no realizaba ejercicios de coevaluación, porque le parecía una actividad que podía tornarse conflictiva entre el estudiantado.

¿Entre ellos se evalúan? No... Porque me parece que a mi juicio, ellos son muy sinceros y a veces ser tan sinceros se vuelven perversos, entonces le dicen al otro lo que uno trata de decir como en palabras más suaves, ellos se lo dicen más duro y eso afecta.

B: ¿Has hecho el ejercicio?

J: Sí, claro, y son muy duros. (E.1.J.)

El ejemplo que compartió sobre cómo realizó la coevaluación, deja en evidencia que el conflicto puede surgir por los medios utilizados o la falta de criterios concretos.

Conversadito. Bueno muchachos ¿Cómo trabajó este muchacho?

B: ¿Ah, pero grupal?

J: Sí, sí.

B: ¿O sea estabas en grupo y preguntabas por alguno?

J: Eso... Ah, pero ellos miran es la nota, ellos no miran otra cosa, “ah póngale 5, póngale 4, que él estuvo más o menos”. (E.1.J.)

Ya en la segunda entrevista, al revisar los cuadernos del estudiantado, recordó que sí realiza la evaluación entre pares y comparte el ejemplo de la coevaluación que realizaron al proponer por equipos un evento deportivo.

... ellos se hacían por equipos y yo les dije “evalúen a los compañeros”... van a evaluar el trabajo de ellos siguiendo estos puntos... “¿Qué dificultades se presentaron durante el evento?” porque ellos tenían que presentar como un evento, esa era como la parte final, que cada equipo, luego de que tuvimos varias clases, ellos tenían que montar un evento; “¿Qué aprendizajes obtuviste en la práctica?, ¿Cómo evalúas el trabajo del equipo organizador?, Aspectos positivos del equipo organizador y aspectos a mejorar”... yo apenas vi el cuaderno ¡Ah! (recordé). (E.2.J.)

Con respecto a la evaluación de la enseñanza, la postura de Juan también, es propiciar la expresión del estudiantado. En sus palabras, le parece necesario preguntar por la calificación porque es el concepto que más dominan.

... yo siento que uno también debe evaluarse, eso genera miedo, eso genera temores... yo les digo: “muchachos ¿Cómo le pareció la clase de hoy?”, ellos lo evalúan en términos de diversión o no diversión, bueno “¿Qué aprendizajes adquirió hoy en la clase? ellos le dirán...yo les digo, desde lo motriz, de lo social... digamos en el asunto de la calificación “póngale una nota al profesor” porque ellos del proceso no entenderán mucho, pero con la nota uno se da cuenta, ponen 3, 4 o 5, bueno, pero eso a mí me dice... Digamos que no lo hago siempre, pero en los periodos lo hago regularmente. (E.1.J.)

Según Juan, la calificación y los comentarios que realizan, le permiten reflexionar sobre su labor y revisar su desempeño, de ahí que promueva esta evaluación regularmente.

... unos sí me lo dicen directamente: “profe que clase tan maluca”, pero a ver... cuando ellos me lo dicen, a mí sí me tocan, a mí me tocan y claro, yo debo pensar, yo para la próxima clase lo voy a cambiar, porque hay clases que no le salen a uno obviamente, ¡no salen! se descacha, uno es "eh, pero por qué sí me salió con este grupo" y hay grupos con los que hay cierta empatía, pero otros grupos son muy difíciles, muy complejos. (E.1.J.)

La heteroevaluación del aprendizaje también se hace presente en el discurso de Juan, aunque no hace mucho énfasis en ella.

A veces Beatriz yo me siento solo, cojo la planilla de notas, sin decirle nada a ellos... yo me siento, comienzo y miro, este muchacho siento yo que trabajó muy bien, a veces entran muy mal, o sea, les da pereza trabajar en educación física, y puede que esa clase haya trabajado regular, pero para como ingresó, para mí ha mejorado.

B: ¿Y de ahí surge la nota?

J: Y de ahí surge la nota muchas veces. (E.1.J.)

En definitiva, se puede decir que la evaluación para este maestro está ligada a una idea de proceso que debe llevarse a cabo durante toda la unidad didáctica, a la vez el brinda información sobre cómo está desarrollando su enseñanza. Así mismo, asume la calificación como una oportunidad para que el estudiantado reflexione sobre su proceso de aprendizaje y no como el fin de su evaluación.

Por otro lado, se debe rescatar que, si bien la formación en el tema específico de la evaluación no ha sido la más contundente en este maestro, su paso por el posgrado y las reflexiones que han surgido de su experiencia pedagógica, lo han llevado a centrar su labor docente en darle un papel más protagónico al estudiantado y reconocerles su capacidad de autoevaluarse y opinar sobre su enseñanza.

Por otro lado, queda claro en sus expresiones que los contenidos actitudinales son su prioridad al momento de llevar a cabo la acción evaluativa.

### 6.2.3 Planificación sobre la evaluación.

En este apartado se presentan las ideas pre-interactivas del docente, sobre los elementos constitutivos de la evaluación en la próxima unidad didáctica: momentos, actores, instrumentos y contenidos.

La planeación sobre la evaluación no está escrita en ningún documento oficial o personal. En la planeación de la unidad didáctica están definidos los indicadores de desempeño que se refieren a los criterios de evaluación (anexo 14), pero los otros aspectos que involucran los actores, momentos, instrumentos, etc., tienen como fuente principal la entrevista realizada al maestro.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación del aprendizaje, está sujeta a las directrices institucionales, por tanto, los porcentajes de las calificaciones están estipulados de antemano y el profesor debe regirse por ellos, es así que su calificación final de la unidad didáctica debe estar compuesta por:

... seguimiento 70% qué se hace en ese seguimiento: el trabajo en clase, para este hay una propuesta de juegos...exposiciones y el cuaderno... La prueba saber tiene el 20%... y el 10% que es la autoevaluación. (E.2.J.)

El seguimiento se convierte en el aspecto que puede definir el profesor en la cotidianidad de sus clases, allí determina los contenidos, actores y el momento de evaluar.

### 6.2.3.1 Instrumentos – contenidos.

Los instrumentos principales que nombra el profesor para evaluar el aprendizaje es la planilla de seguimiento y el cuaderno del estudiante.

La planilla, es un formato institucional que tiene unas características definidas, allí deben quedar consignadas las faltas de asistencia, los temas abordados en cada clase y las calificaciones.

Para Juan, la planilla se convierte en el instrumento principal de registro de calificaciones, allí se plasman los resultados de la prueba saber, la calificación que surge de la autoevaluación institucional y la calificación de cada clase, ya sea ésta emitida por el profesor o por los mismos estudiantes.

Por otro lado, el cuaderno es presentado por Juan como un instrumento determinante en su acción evaluativa. Su función está orientada a registrar las reflexiones del estudiantado y no tareas conceptuales.

... le doy mucho valor al cuaderno, y que no es un asunto de que vaya a *google* y busque qué es actividad física, no porque pues, no pienso que sea el objetivo de esto... (Las preguntas) son mucho más de analizar... es muy importante la práctica, pero lo que ellos piensen digamos que tiene que haber una reflexión sobre eso que pasa en el aula de clase, en la cancha, entonces para eso es el cuaderno, como para que ellos evidencien eso. (E.2.J.)

En cuanto a contenidos, el profesor manifestó desde la primera entrevista su marcado interés por evaluar los contenidos actitudinales. Sin embargo, al indagar por cuales serían los contenidos a evaluar en esta unidad didáctica, no hubo una referencia específica, dado que, al momento de realizar la entrevista, aún estaba estructurando la planificación general de la unidad.

Es importante recordar que era la primera vez que este profesor orientaba el área en los grados superiores, por tanto, todos los contenidos eran nuevos para él. Al momento de la entrevista sólo manifiesta una estrategia que va a utilizar.

... una propuesta de eventos que ellos deben desarrollar... Entonces algunos van a trabajar unos múltiples, ustedes van a trabajar un carrusel y ellos lo deben montar.<sup>25</sup> (E.2.J.)

El tiempo transcurrido entre la entrevista y la primera clase de la unidad didáctica fue de dos semanas. Al momento de iniciar las clases, el profesor me compartió la planificación de la unidad y

---

<sup>25</sup> La propuesta del profesor es que los estudiantes del grupo programen una jornada lúdica y recreativa con los niños y niñas de la primaria, donde pongan en práctica las diferentes estrategias que van a abordar durante la unidad didáctica (carrusel, juegos múltiples, juegos tradicionales, etc.).

allí estaban definidos los indicadores de desempeño, es decir, los criterios de evaluación del aprendizaje.

- Identifica técnicas de recreación para la realización de un evento recreativo.
- Reconoce la importancia de la recreación en su vida diaria y como potenciador del desarrollo humano.
- Participa con interés de las diferentes actividades que aportan en su formación integral.
- Entrega a tiempo y completo todas las actividades programadas en el cuaderno. (P.U.J.)

Puede verse que estos criterios evaluativos, están más orientados a los contenidos conceptuales (los dos iniciales), un tercero hacia lo actitudinal, relacionado con la participación en las clases, y el último, que se enfoca en la entrega oportuna del cuaderno. No se encuentra un criterio claramente orientado a los procedimientos.

En la planeación también hay un aspecto denominado contenidos, pero en su descripción se percibe una mezcla de acciones e indicadores que no definen temas concretos, sino una redacción similar a los indicadores de desempeño. Lo cual genera confusión si son contenidos a trabajar en la unidad, o los resultados de aprendizaje esperados.

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de recreación</li> <li>• Construcción de juegos y actividades recreativas</li> <li>• Sociedad y recreación. Articulación</li> <li>• Proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza actividades recreativas teniendo en cuenta algunas técnicas recreativas.</li> <li>• Presenta un proyecto recreativo adecuado para ser realizado en la comunidad.</li> <li>• Ejecuta un proyecto recreativo a partir de sus conocimientos prácticos y teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el propio cuerpo como medio de expresión.</li> <li>• Participa en actividades recreativas con respeto e interés por los otros y por el mismo.</li> <li>• Reconoce la importancia de la recreación en la sociedad colombiana como potenciadora del desarrollo humano.</li> </ul>

**Figura 23.** Contenidos de la unidad didáctica de Juan definidos en la planeación (P.U.J.). (Anexo 14).

En definitiva, los instrumentos que utilizará Juan serán la planilla de seguimiento y el cuaderno del estudiante. Y los contenidos a evaluar, definidos en los indicadores de desempeño, resaltan los conceptos y actitudes, dejando a un lado los procedimientos.

### 6.2.3.2 Momentos – actores.

En el discurso de Juan, no se advierten momentos específicos para evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Según su criterio, la evaluación se realizará en todas las clases.

Todas las clases, no hay ninguna clase donde no evalúe... Siempre registro, siempre en cada clase hay una nota, ¿Por qué?, porque bueno yo sé que eso es muy respetable, pero algunos les dan mucha prioridad a lo que se hace en casa, pero yo sé que educación física se limita muchas veces a lo que hagan ahí en la placa y yo debo de evaluar eso. (E.2.J.)

Esta evaluación permanente no distingue claramente qué contenido se evaluará o cómo se llevará a cabo, pero, tiene como producto una calificación en cada clase. En esta evaluación clase a clase, Juan reconoce la importancia de la participación de todos los actores desde la heteroevaluación, la coevaluación y por supuesto la autoevaluación.

En primer lugar, resalta la importancia de la evaluación que realiza el estudiantado de su enseñanza. Como lo manifestaba desde la primera entrevista, procura que opinen regularmente sobre su desempeño, así sea desde la calificación. En este sentido, será una práctica presente en la próxima unidad didáctica.

Digamos que hay sesiones donde ni siquiera yo llevo eso planificado... “bueno muchachos van a sacar el cuaderno ¿Qué dificultades tuve en la clase de hoy?, Evalúo a mi profesor”, siempre les digo “Pueden poner una nota”, porque ellos siguen con la nota en la cabeza, pero van a decir si puse 3 es porque estuve regular, por qué entonces un 3. (E.2.J.)

Para el profesor, se hace complejo definir desde su planificación, las fechas exactas en que propondrá esta evaluación, dado que los tiempos en el colegio son cambiantes y constantemente se modifican las clases o los horarios.

... en la sesión dos, tres, cuatro (voy a evaluar), es muy difícil... cuando puede ser que en la sesión dos salieron temprano, o sea, yo determino cuando me evalúen a mí, pero trato que sea seguido. (E.2.J.)

En el caso de la coevaluación, también es una práctica que ha llevado a cabo y espera repetirla en esta unidad.

... cuando ellos hagan su trabajo por equipos, debería haber ese espacio para que ellos, como te mostré ahorita, evalúen a los otros. (E.2.J.)

En el caso de la autoevaluación, como se ha mencionado anteriormente, no se limita a la actividad propuesta por la institución educativa, por el contrario, el profesor señala que la realiza en cualquier clase por medio de preguntas abiertas.

... cuando termina la clase...ellos hacen la autoevaluación. (E.2.J.)

... “¿Qué aprendizajes adquirió hoy en la clase?” ellos le dirán...yo les digo desde lo motriz, de lo social, bueno ellos ponen ahí. (E.1.J.)

En concreto, Juan afirma que evaluará en todas clases y como producto habrá una calificación. Esta calificación puede ser emitida por él o por el estudiantado. Sin embargo, no es posible identificar cuáles son los criterios para asignar esa calificación.

Los elementos más concretos de la evaluación, están definidos institucionalmente a través de los actores (autoevaluación), los contenidos (la prueba saber) y los momentos en que estos dos procesos se llevan a cabo. Ahora bien, la manera en que realizará el seguimiento, los criterios y los contenidos que estarían incluidos en ese seguimiento, no son evidentes.

Una posible explicación a esta situación, puede ser que nunca antes había orientado la clase de educación física en este grado, así que toda la planeación de la unidad, incluida la evaluación es una experiencia novedosa para el profesor.

Lo que sí se presenta como un aspecto concreto, son los instrumentos que va a utilizar, para él la planilla y el cuaderno serán fundamentales para registrar la evaluación a lo largo de la unidad didáctica.



## 6.2.4 Acción evaluativa.

6.2.4.1 *Discurso evaluativo.*

El discurso evaluativo de Juan, fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. El programa informático *Nvivo* permitió conocer la frecuencia en que dichas sub-categorías se encuentran en el discurso de este profesor (ver tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Juan en la UD observada.	
Subcategoría	Frecuencia
Motivación-Felicitación	106
Ofrecimiento de soluciones	28
Correctiva	28
Interrogativa	16
Argumentativa	13
Indicación de errores	13
Censura-Llamado de atención	10
Informativa	6
Sancionadora	1

El discurso evaluativo que más utiliza este maestro en sus clases, está enfocado en motivar y felicitar al estudiantado por el trabajo realizado, bien sea en cada tarea motriz o en el desempeño general de la clase.

Epa, eso es. (C.1.J.)

¡Bien!, muy bien. (C.2.J.)

Hoy ganó 11-2, muy bien, nos vamos a aplaudir duro, excelente. (C.5.J.)

¡Eso es! (C.6.J.)

¡Listo muy bien! (C.7.J.)

Muy bien, un aplauso para todos. (C.9.J.)

Eso, siga... ¡epa!, esa es, sigue. ¡Eso!, van bien. (C.10.J.)

Estas expresiones están presentes en todas las clases de manera repetitiva y van dirigidas generalmente a toda la clase y a los pequeños grupos.

Eso muy bien. (C.1.J.)

Muy bien todos, los vi muy pilosos ahí. (C.2.J.)

¡eso es! Bien. (C.5.J.)

Bien, bien, bien. Hágale que van bien, van bien. (C.6.J.)

Buena explicación, explicaron bien. (C.7.J.)

Muy bien, trabajaron muy bien todos. (C.9.J.)

Muy bien, un aplauso para este equipo. (C.10.J.)

Llama la atención que casi la mitad de las expresiones evaluativas de este profesor estuvieron encaminadas en felicitar y motivar, es decir, la intencionalidad principal de su discurso evaluativo fue estimular y aplaudir la manera en que el estudiantado realizaba las tareas o resaltar el comportamiento durante la clase.

Tal vez, la temática abordada en la unidad didáctica haya sido determinante para que el profesor emitiera este tipo de expresiones motivadoras, ya que el juego y las actividades recreativas estuvieron presentes en todas las clases. A la vez, esta información genera un clima de seguridad y confianza en el estudiantado, que influye en el desarrollo armónico de la clase.

A pesar del valor que pueda tener esta información para el estudiantado, centrar el discurso en la felicitación, deja de lado otro tipo de información valiosa para el aprendizaje, como la explicación y la argumentación de qué es lo que están haciendo bien y cómo pueden hacerlo mejor.

En segundo y tercer lugar y con una gran diferencia numérica con relación a la primera subcategoría, aparecen el *ofrecimiento de soluciones* y la información *correctiva* como las expresiones más relevantes en el discurso evaluativo. Esta información está más vinculada con las tareas y la posibilidad de mejorar su desempeño.

En el caso del ofrecimiento de soluciones, sus expresiones estuvieron más dirigidas a los pequeños grupos, tal vez por la misma metodología de trabajo, ya que casi todas sus clases abordaban este tipo de distribución. En este sentido, la labor de Juan, era pasar por cada equipo, conocer cómo estaban realizando la actividad propuesta y sugerir soluciones para realizar mejor la actividad.

Como ejemplo está la clase número dos, en esta sesión debían planear por equipos una ronda, para luego compartirla al resto del grupo.

Puede ser que se tomen así y dicen “la vaca hace mu” y hacen así. (C.2.J.)

¿Cómo vamos?, miren cómo lo pueden hacer. “sol solecito caliéntame un poquito, por hoy por mañana, por toda la semana”... y ustedes el resto o “el puente está quebrado con qué lo curaremos con cáscaras de huevo”, y vamos corriendo así... miren, nosotros nos vamos agachando y ustedes vayan pensando. (C.2.J.)

La primera la hacemos plano alto, la segunda la hacemos plano medio cogidos así. (C.2.J.)

En la clase número diez, también debían construir por equipos tres trovas, allí el profesor pasaba por cada grupo, aportando alternativas a la construcción.

¡bien!, aquí hay que cuadrar una cosita, porque aquí está quedando coja, la recreación, no, espere y verá yo les digo cómo la cuadran... no, no, sí, sino que queda muy cortica... la podemos poner así aunque no cuadre, eh, “es que la recreación”... y les queda mejor, y está excelente. (C.10.J.)

Piensen a ver cuál sería ahí, y hágala hacia abajo en líneas, “el dinero y el trabajo” un renglón, “no lo es todo en la vida, pero la recreación”... eh, hay que cambiar esa línea ahí, “pero la recreación integra nuestras familias”, hágale a ver así cómo les da. (C.10.J.)

En las otras sesiones, también se hizo presente el ofrecimiento de soluciones en ciertas circunstancias de los juegos.

Para que trabajen en equipo, tumban el cono y allá que estén dos organizando los conos, y no lo tiren tan duro porque si no esos conos les van a volar para todos lados, y les queda más difícil. Vaya uno que le ayude, uno que le ayude. (C.5.J.)

No, para las mujeres tiene que ser mejor despacio, no tan lejos. (C.7.J.)

Si no se la saben la pueden bailar ¿Listo? (C.10.J.)

Por otro lado, la información correctiva tiene como objetivo indicar cómo debe hacerse la tarea adecuadamente. Es importante recordar que la temática de la unidad didáctica fue recreación y contexto social, por lo tanto, los juegos fueron la mayor estrategia didáctica utilizada por Juan, en este sentido, la corrección se centró en acatar las reglas y realizar adecuadamente las tareas, como aspectos importantes para el buen desarrollo de las actividades.

... Empecemos, y entonces cada uno se va a presentar, ya, cada uno se va a presentar, entonces ¿Yo qué diría? Fidelito, eh Alejandrita, espere, ¿Entendido?, otra vez ¿Listo?, ¿Cómo es que es? No, no, no, no espere, “¿Estamos listos? Empecemos, Fidelito...” (C.2.J.)

¡Paren!, faltó algo ¿Qué faltó?... “arroz con leche me quiero casar, con esta sí, con esta no”... faltó el movimiento, ahora sí, rondando, pero le sumamos el movimiento, listo. (C.5.J.)

Se devuelven, se devuelven, se devuelven todas, no me vale eso, venga, no me vale eso, pásame la mano, así del dedito no, es la mano completa bien cogida. (C.6.J.)

No, borre eso de ahí, eso, y hagan como les estoy diciendo hacia abajo para que no se pierdan, porque así se pierden. (C.10.J.)

Así como el ofrecimiento de soluciones, las expresiones correctivas estuvieron dirigidas principalmente a los pequeños grupos.

En cuarto lugar, está la información *interrogativa*, si bien no es muy relevante numéricamente, cobra un gran valor en el discurso del maestro, ya que indica la importancia que le atribuye a la evaluación que el estudiantado puede hacer sobre su propio desempeño.

¡Listo! ¿Cómo lo hicieron? (C.2.J.)

... a ustedes en esta base no sé por qué los vi trabajando como regular, me dio la impresión ¿O estoy equivocado? [Cada uno iba por los conos]. Ustedes no estaban trabajando en equipo, sino como individual [Ah como que no, síiii] ¿Si estaban en equipo? [Sí, unos van y los hacen y otros lo tiran]. (C.5.J.)

¿Cómo les fue? [Sí, súper bien] ¿Bien? ¿Fácil o difícil? [Muy fácil], vamos a hacerlo ahora todos juntos [Ah noooo]. (C.6.J.)

¿Cómo trabajaron hoy? [Muy bien] ¿Quién se sintió incómodo? [Ninguno, estuvo bien], Alguno dirá, “me dio pena mostrar mi cuerpo ahí”. (C.10.J.)

La mayoría de las preguntas, estuvieron enfocadas en conocer cómo se sintieron durante la tarea, no hacia elementos propios de las tareas.

En la clase número siete, se propuso como tarea que por equipos planearan un juego tradicional para luego presentarlo al grupo. Al finalizar la presentación de cada equipo, el profesor realizaba preguntas evaluativas a toda la clase para que evaluaran el desarrollo de la actividad.

¿Cómo le fue a este equipo? [Muy bien] ¿Quién explicó la actividad? [Yuri] Yuri, ¿Fue clara la actividad? [Sí, estuvo bien] ¿Si fue claro con los reglamentos? [Sí], listo, vamos a aplaudir este equipo. (C.7.J.)

¿Lo que ustedes planificaron sí fue lo que se hizo? [Sí] ¿No salieron con otra cosa bien rara? [No, no], Planificación [Ah mentiras que sí] ¿Sí qué?, [Íbamos a jugar ponchao, cambio de última hora], pero el cambio fue de todos, [No, todos decidimos cambiarlo], ah no fue que le dio a uno por cambiarlo, [No, nos pusimos de acuerdo], ah bueno entonces no hay problema... ¿La explicación fue clara? [Sí] Sí, que Juan explicó muy bien. (C.7.J.)

Estas preguntas motivaron no sólo un ejercicio de coevaluación, sino de autoevaluación en relación a la labor realizada.

En el quinto y sexto lugar aparecen las subcategorías *argumentación e indicación de errores*.

La argumentación pretende explicar las razones por las cuales se está realizando bien o mal una tarea, a la vez, el profesor puede dar ideas o preguntar por posibles alternativas. En este caso, Juan se dirigió a toda la clase y los pequeños grupos.

Pero tiene que tirarla suave porque si la tira muy duro eso vuela para todo lado. (C.5.J.)

Hey muchachos vengan, venga yo les digo una cosa, ojo, como es un juego cooperativo, por uno solo que falle ¿Qué pasa?, todos fallamos, entonces me toca devolverlos a todos, ¿Estamos concentrados? [Sí], ¿Sí o no? ¡Ojo!... cada uno trabaja como individual, no estoy mirando cómo van los otros, ni si el otro tiene dos pies, sino que estoy mandando el pie así como caiga ¿Listo? Ojo pues, vamos a hacerlo bien esta vez. (C.6.J.)

... las reglas deben ser muy claras, el equipo organizador le faltó ¿Qué? [Actitud] Disposición. Listo, ojo, desde que yo empiezo a explicar el juego ya estoy motivando a quiénes... a los compañeros, porque yo empiezo: “no muchachos no”, los otros dicen “Ah no, qué pereza este juego”. Por qué se los digo, porque recuerden que ustedes lo van a hacer con niños. (C.7.J.)

¿Una trova son cuántas líneas? [Cuatro] Tiene cuatro líneas una estrofa, para que les salga. Eso, aquí va una ¿Sí o no?, aquí va la otra, hágalo para abajo (la escritura), “pero la recreación”... entonces la primera, debe rimar con la tercera, la segunda con la cuarta, porque es una trova, entonces la segunda es vida, entonces debe ser una palabra que termine más o menos en ida, la cuarta. (C.10.J.)

Este tipo de información debería tener mayor presencia en el discurso, dada la importancia que recobra para la calidad de la enseñanza. Es un tipo de información que involucra directamente al estudiantado con su aprendizaje.

La indicación de errores fue una información escasa que sólo se presentó en dos clases. La más repetitiva fue la clase número seis, pues los juegos cooperativos que se realizaron requerían de una verificación de las reglas por parte del profesor e identificar los errores que se cometían. Fue una información más centrada en la normativa de los juegos.

... Se devuelven, vuelven y arrancan, vuelve y arranca, uno me levantó el pie.

... Para atrás otra vez, otra vez allá, vamos allá.

... Le pasó por un lado, vuelven y arrancan, la cola les pasó por un lado. La cabeza coge la cola.

... ¡No!, pare, pare, pare. Se soltaron, se soltaron, se soltaron, no se me pueden soltar.

... ¡Tres! Pare, pare, tres vea, tres allá, ¿Si los ven allá?, tres, otra vez, para allá todos por favor. (C.6.J.)

Aunque esta información sólo señala el error de forma normativa, hace falta una explicación del error o una posible solución.

En séptimo lugar aparece *la censura y el llamado de atención*, su frecuencia no es muy alta y sus escasas apariciones están dirigidas a estudiantes en particular, especialmente por el porte del uniforme.

¿Trajo pantaloneta?, cómo que no, después hablamos, pero sabe que no puede participar. (C.1.J.)

... ojo con el uniforme para la próxima. (C.2.J.)

Oíste vení, vení, ¿Usted qué?, ¿No ibas a traer hoy la sudadera? ¿Ah? ¿No la ha comprado? ¿Ni pantaloneta?, ya van dos veces con eso, ya van dos veces (C.5.J.)

Son pocas las expresiones que emite el profesor para llamar la atención o censurar el comportamiento durante las clases y las veces que ocurrió fueron en un tono amigable y respetuoso.

¡shh! 11-2 (el grupo) están muy alborotados hoy (C.5.J.)

... en este segundo juego hubo más disposición ¿De quién? De todos, pero igual a veces yo siento que se dispersan. (C.7.J.)

¿Ya acabaron? ¿Ustedes ya acabaron?... ¿Ustedes ya acabaron que están por ahí jugando? (C.10.J.)

El discurso *informativo* tampoco fue muy frecuente en Juan. Este tipo de expresiones estuvieron centradas en presentarle al estudiantado los criterios de evaluación para realizar la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación.

En la clase número uno, Juan recordó los porcentajes de la evaluación que define la institución y les explicó cómo sería evaluado el porcentaje denominado seguimiento.

Seguimiento ¿Cuánto vale? [70%] 70... ¿Qué voy a tener en cuenta en ese seguimiento? aparte escriben un guioncito, trabajo en clase... otro guion, propuesta y construcción de actividades recreativas... ustedes la van a hacer, vea ustedes ya en once hay un componente que es de proyección a la comunidad, ¿Ustedes recuerdan que en el primer periodo hicimos una cantidad de eventos?, bueno este periodo ustedes lo van a hacer, pero ya no lo van a hacer con ustedes, sino que lo van a hacer con niños de acá de la institución, no se asusten, o sea, eso sí da susto, pero yo voy a estar acompañándolos... Otro guion, cuaderno... y entre paréntesis escriben tareas, talleres y otros. Eh aparte pruebas saber ¿Cuánto vale? [20] ¿Y la autoevaluación? [10]. (C.1.J.)

También les presentó los criterios que debían tener en cuenta para emitir la calificación en los ejercicios de coevaluación y autoevaluación.

Ustedes evalúan su trabajo con base en qué, en cómo tuvo su participación, ¿Cierto?, si también hubo interés por parte suya en qué, en las actividades, si trabajó en equipo, porque recuerde que eran juegos cooperativos, si realmente usted trabajó en equipo y siguió las indicaciones del juego ¿Listo? con base en eso va a evaluar su trabajo. (C.6.J.)

... se reúnen en equipos, qué van a evaluar ustedes, el equipo, ¡jojo con esto! Si realmente lo que concertó el equipo eso pasó ahí... Que si yo planifiqué una actividad, y esa actividad que planificamos realmente fue la que se presentó... si a ustedes en la explicación les fue bien, les fue mal... la planeación que fue concertada, que no fue que salió uno y la cambió ahí a lo último. Lo otro, si la explicación fue clara... usted va a decir ahí si fue clara, no fue clara, por qué sí, por qué no. (C.7.J.)

Durante el discurso en las clases, la información *sancionadora* de la evaluación sólo se hizo presente una vez. Este dato hace pensar que para Juan la evaluación y/o calificación no son mecanismos de presión o control sobre el estudiantado, tal como lo expresó en las entrevistas iniciales.

Para resumir, se puede concluir que el discurso evaluativo de este maestro está centrado en motivar y/o felicitar al estudiantado por su desempeño en las tareas y en general durante las clases, es decir, sus mayores expresiones evaluativas están centradas en reforzar los comportamientos positivos que tiene el estudiantado, el esfuerzo ante las tareas y la participación activa en las clases.

Por otro lado, con una marcada diferencia con la anterior subcategoría, aparecen las expresiones evaluativas dirigidas a mejorar las tareas propuestas, tales como el ofrecimiento de soluciones o la información correctiva.

En el caso de Juan, el contenido abordado y las estrategias utilizadas en las clases, con llevaron a que las soluciones o correcciones que indicaba, no se limitaran a los aspectos técnicos o

tácticos de los juegos, sino también hacia aspectos normativos que influían en el buen desarrollo de las actividades. Este tipo de información fue prevalente hacia los pequeños grupos, tal vez porque fue la manera más común de organización de las clases.

El discurso interrogativo tuvo una menor presencia durante las clases, si bien el profesor hace el ejercicio de preguntar al estudiantado su percepción sobre el desempeño en las tareas, no es una actividad que realice en todas las sesiones. De igual forma, estas preguntas están enfocadas en las sensaciones de bienestar o disfrute por las actividades, pero poco por el aprendizaje o las relaciones con otros contenidos.

Por su parte, las expresiones argumentativas dan cuenta de un interés por involucrar al estudiantado en su aprendizaje, pero se hacen escasas y puede ser un aspecto a mejorar en el docente.

#### 6.2.4.2 Instrumentos – actores.

Al analizar las acciones que acompañaron el discurso evaluativo de Juan, encontramos que los instrumentos principales que utilizó para evaluar fueron el cuaderno del estudiante y la planilla de seguimiento, tal como estaba previsto en su planificación. Allí se plasmaron la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de la enseñanza.

En primer lugar, el cuaderno jugó un papel importante en este proceso evaluativo porque registró diferentes actividades durante las clases (los cuadernos obtenidos pueden verse en el anexo 15). El primer registro fue comunicarle al estudiantado la planeación de la unidad didáctica en términos de contenidos, competencias y criterios de evaluación. Esta información fue presentada el primer día de la unidad didáctica.

... abran sus cuadernos, cojan los cuadernos que están ahí por favor... Vea muchachas vamos a tratar de escribir rápido, para que hagamos las actividades prácticas... vamos a escribir rápido los contenidos de este periodo. (C.1.J.)

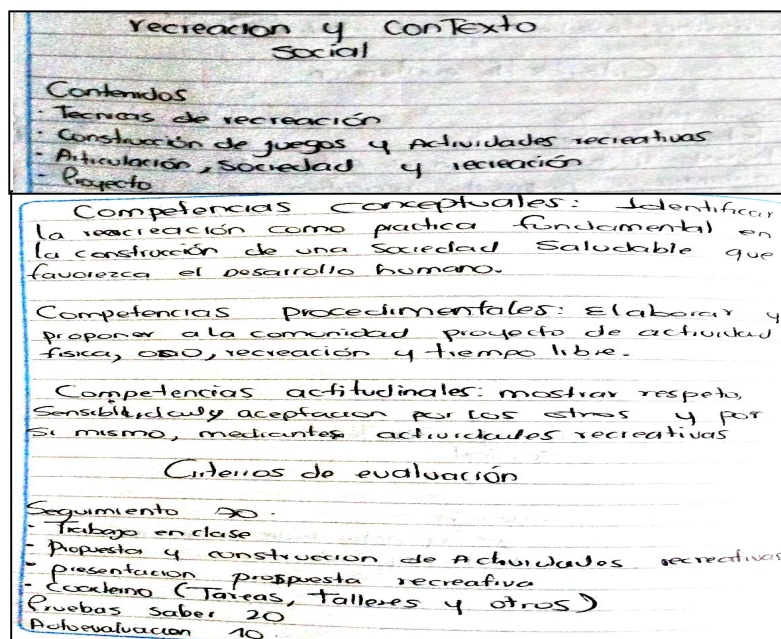
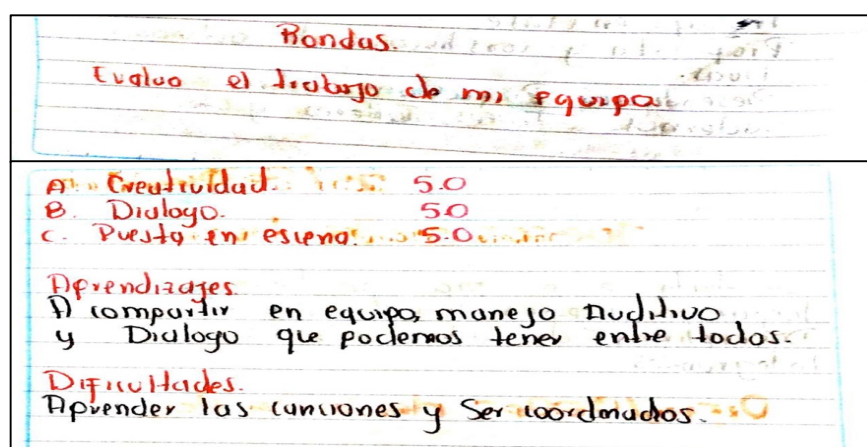


Figura 24. Presentación de la unidad didáctica en el cuaderno del estudiante 2 de Juan (CE.2J.).

En segundo lugar, el cuaderno sirvió de instrumento para registrar la autoevaluación, no sólo la institucional, sino la que el profesor solicitó en las clases. Estas autoevaluaciones no se limitaban a emitir una calificación, sino que contenía preguntas abiertas para que el estudiantado se expresara.

Como quedó registrado en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), en varias oportunidades el profesor les expresó los criterios de evaluación, para que emitieran una calificación del trabajo realizado en clase.

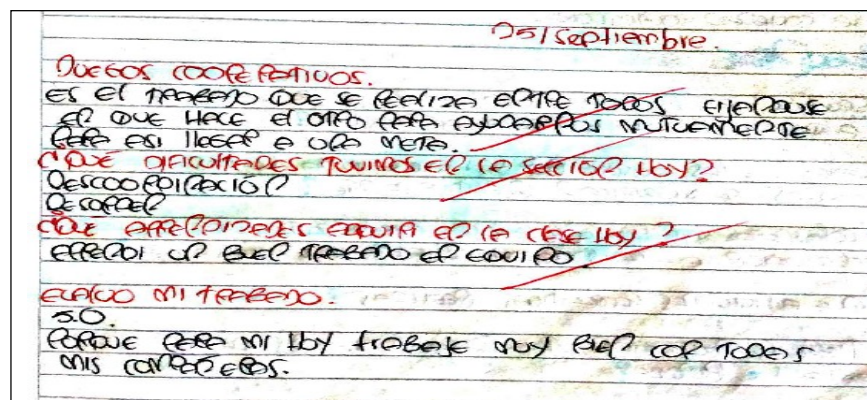
... ustedes van a poner la nota de cómo ustedes trabajaron hoy... se reúnen por equipos en el cuadernito y escriben... Me van a dejar un cuaderno por equipo y me anotan los que trabajaron en su equipo. Escriba ahí rondas y escribe lo siguiente ¡shh!: evalúo el trabajo de mi equipo, entonces escribe A: ¿Cuál es la palabrita que vimos hoy clave?, creatividad; B: Diálogo, cómo ustedes dialogaron ahí, ponerse de acuerdo y C: Puesta en escena, cómo les salió a ustedes ya la presentación como tal. Ahora escriben los aprendizajes de la clase de hoy, ¿Qué aprendizajes tuve hoy? ¿Qué dificultades? (C.2.J.).



**Figura 25.** Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.1J.).

En la clase número 6 se repitió el ejercicio, esta vez como autoevaluación.

... ¿Qué dificultades tuve en la sesión de hoy? ¿Tuvieron dificultades? Y me va a escribir ahí las dificultades que tuvo... ¿Qué aprendizajes, que aprendizajes adquirí en la clase de hoy?... evalúo mi trabajo... Vea primero por favor lo escribe y al final se pone la nota, pero primero lo vamos a escribir, lo va a describir mejor y cuando acabe pone el cuaderno ahí. (C.6.J.)



**Figura 26.** Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 3 de Juan (CE.3J.).



En la clase número siete, solicitó a los equipos que en una hoja se autoevaluaran a partir de unos criterios que mencionó.

... se reúnen en equipos, qué van a evaluar ustedes, el equipo, ¡jojo con esto! Si realmente lo que concertó el equipo eso pasó ahí... y se ponen la notica, ¿Listo?, en una hojita, una por equipo, vamos a entregarlo en una hoja, porque yo tengo los cuadernos. (C.7.J.)

La autoevaluación institucional también quedó registrada en el cuaderno y luego fue reportada su calificación en la planilla de seguimiento.

Autoevaluación	
1. Trabajo en equipo.	5
2. Participación.	5
3. Puntualidad.	5
4. Cumplimiento de actividades.	5
5. Respeto.	5
6. Interés x las actividades.	4
7. Cuidado del entorno.	4
8. Porte adecuado del uniforme.	5
9. Responsabilidad.	4
10. Sus acciones corresponden al manual.	4
<b>Total: 4.6</b>	

Figura 27. Autoevaluación institucional del estudiante 1 Juan (CE.1J.).

Por otro lado, la heteroevaluación de la enseñanza también estuvo presente durante la unidad y fue registrada especialmente en el cuaderno del estudiante.

... va a evaluar a su querido y hermoso profesor, ¿Listo? Usted va a escribir los aspectos positivos, los negativos, me pone una nota...pero ojo usted debe escribirme si usted siente que tengo algo por mejorar, qué les gustó, qué no les gustó. (C.2.J.)

Evaluación Profesor	
A. Creatividad.	5.0
B. Diálogo.	5.0
C. Puesta en escena.	5.0
<b>Aprendizajes.</b>	
Al compartir en equipo, manejo Auditivo y Diálogo que podemos tener entre todos.	
<b>Dificultades.</b>	
Aprender las canciones y Ser coordinados.	
<b>Evaluación Profesor.</b>	
ES muy Participativo pero no Se Sabe las canciones. Nota: 5.0.	
Educación Física	

Figura 28. Evaluación de la enseñanza del estudiante 1 Juan (CE.1J.).



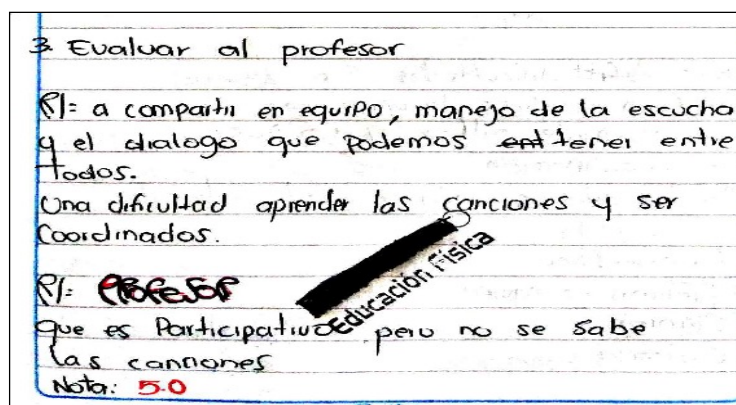


Figura 29. Evaluación de la enseñanza del estudiante 2 Juan (CE.2J.).

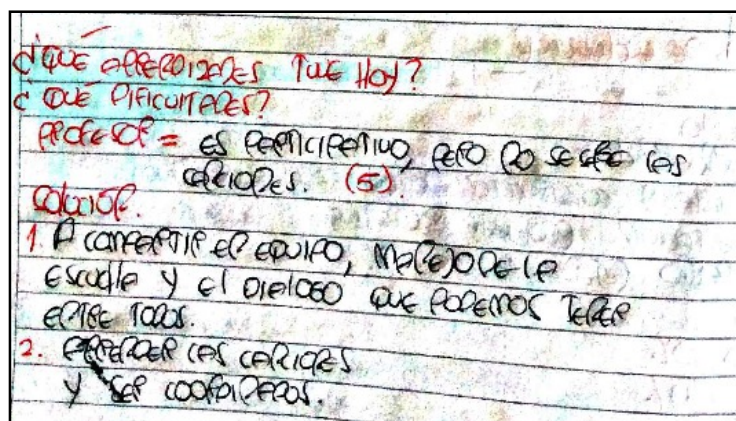


Figura 30. Evaluación de la enseñanza del estudiante 3 Juan (CE.3J.).

En la sesión número siete, también preguntó por la evaluación de su enseñanza, pero a un grupo en especial, no fue a toda la clase. Este registro quedó en hojas que no logré recuperar.

¿Cómo evaluamos al profesor? ¿Sí, por qué? ¿Yo las obligo? Sí, ah bueno, entonces póngala ahí...

¿Cuánto me va a poner?, ¿Un cero? Listo, esas son las estudiantes, si ve. (C.7.J.)

Al finalizar la unidad didáctica, también solicitó al estudiantado evaluar su enseñanza, les dio unos parámetros y solicitó una calificación.

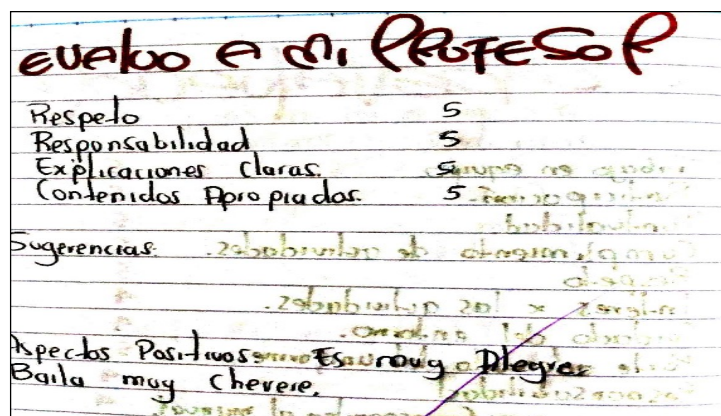


Figura 31. Evaluación de la enseñanza del estudiante 1 Juan (CE.1J.).

Evalúa mi Profesor:

Respeto:	5
Responsabilidad:	5
Explicaciones claras:	5
Contenidos apropiados:	5

Sugerencias:

---

Aspectos Positivos: eres muy alegre.  
un consejero.  
Es un buen Profesor, Activo, cansón.  
Profe felicitaciones por tus logros  
y te deseo lo mejor... 😊

**Figura 32.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 2 Juan (CE.2J.).

Las evaluaciones que hizo el estudiantado sobre el profesor siempre fueron positivas. En las clases se percibió una empatía entre el profesor y el grupo, lo cual se ve reflejado en sus evaluaciones y la satisfacción que manifiesta el estudiantado con la clase.

La planilla también fue un instrumento determinante para registrar la evaluación del aprendizaje, pues es allí donde se consignan todas las calificaciones que surgen de los diferentes procedimientos que realiza este profesor. En el caso de las autoevaluaciones luego de ser realizadas en el cuaderno, eran reportadas en la planilla. Así como el resultado de las pruebas saber.

Esa nota que me dieron ahí (autoevaluación) yo la pase a la planilla. (C.5.J.)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA		PLANILLA DE SEGUIMIENTO		TERCER PERIODO		AÑO: 2013	
DOCENTE: <u>Smegilas</u>		ÁREA: <u>ESPAÑA</u>		FECHA: <u>21 Ago. 13</u>		FECHA: <u>21 Ago. 13</u>	
GRADO Y GRUPO: <u>ONCE 2</u>		ACTIVIDAD: <u>1. Orit. 23</u>		ACTIVIDAD: <u>2. Orit. 23</u>		ACTIVIDAD: <u>3. Orit. 23</u>	
LOGRO 1: <u>...</u>		LOGRO 2: <u>...</u>		LOGRO 3: <u>...</u>		LOGRO 4: <u>...</u>	
N°	APELLIDOS Y NOMBRES	INASISTENCIA	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	ACTIVIDADES	LOGROS	OTROS
1	...		...	...	...	...	...
2	...		...	...	...	...	...
3	...		...	...	...	...	...
4	...		...	...	...	...	...
5	...		...	...	...	...	...
6	...		...	...	...	...	...
7	...		...	...	...	...	...
8	...		...	...	...	...	...
9	...		...	...	...	...	...
10	...		...	...	...	...	...
11	...		...	...	...	...	...
12	...		...	...	...	...	...
13	...		...	...	...	...	...
14	...		...	...	...	...	...
15	...		...	...	...	...	...
16	...		...	...	...	...	...
17	...		...	...	...	...	...
18	...		...	...	...	...	...
19	...		...	...	...	...	...
20	...		...	...	...	...	...
21	...		...	...	...	...	...
22	...		...	...	...	...	...
23	...		...	...	...	...	...
24	...		...	...	...	...	...
25	...		...	...	...	...	...
26	...		...	...	...	...	...
27	...		...	...	...	...	...
28	...		...	...	...	...	...
29	...		...	...	...	...	...
30	...		...	...	...	...	...

**Figura 33.** Planilla de seguimiento de Juan (P.J.). (Anexo 6.5).

Pero la función principal de esta planilla fue asentar la heteroevaluación del aprendizaje. Como quedó registrado en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), al finalizar la sesión, el profesor toma su planilla y evalúa el desempeño del estudiantado asignando una calificación.

En cuatro de las siete sesiones observadas, el profesor emitió una calificación grupal. Sólo en la clase número uno, subdividió el grupo entre los que no trabajaron por no tener el uniforme y el resto de estudiantes, a los primeros les puso una raya (como símbolo que no participaron), y a los demás les calificó 5.

...Bueno listo, los que no tenían el uniforme de educación física: Palacios y Palacios. Las niñas embarazadas: Quintero, ¡bien!, excelente; Osorio, usted participó en los grupos ¿Cierto?... Yuri, Homer, Ayala, Correa, Escalante, Dayana, Tatiana, Ricardo, Manuela, Loaiza, Griset, Isabel, Faly,

Erika, Karen, Eugenia, Estefanía, Davidson, Alexandra, Tobón, Vanegas, Brenda, Juan, Isabel. Bueno los que llamé tienen 5. (C.1.J.)

... todos tiene 5 ¿Listo?, muy bien, trabajaron muy bien. (C.5.J.)

Muchachos 5, 5 para ustedes... (C.9.J.)

La coevaluación también estuvo presente en la unidad didáctica, pero no sólo para emitir una calificación, sino en conversaciones durante las clases donde el estudiantado expresaba su opinión sobre el trabajo realizado por los equipos.

¿Cómo trabajaron los equipos?, los que estaban en las bases... Estaba Faly, ¿Cómo le fue?, bien; estaba Osorio ¿Cómo le fue?, muy bien, ¿Cómo trabajaron los equipos?, bien... ¿Cómo estuvo esa base? (C.6.J.)

Especialmente en la clase número siete, se realizó un trabajo por equipos donde el estudiantado debía dirigir un juego tradicional, al finalizar la intervención de cada equipo, el profesor los reunía, les hacía preguntas sobre cómo transcurrió el juego y el grupo evaluaba el desempeño.

¿Cómo les fue en este segundo juego? [Bien] Bien, ¿La que explicó? [Bien, estuvo bien] ¿Y el equipo organizador?

... una técnica es que el recreador debe motivar, ¿Los motivó? [Sí] Y debe ser claro en su lenguaje, tanto en las normas, como en la explicación del juego ¿Fue claro el juego? [Sí, sabíamos qué hacer]

... ¿Cómo le fue a este equipo? [Muy bien] ¿Quién explicó la actividad? [Yuri] Donde está Yuri, ¿Fue clara la actividad? [Sí] ¿Si fue claro con los reglamentos? [Sí] Listo, vamos a aplaudir este equipo.

... este cuarto equipo, esta última actividad ¿Cómo les fue? [Bien] ¿Quién la explicó? [Juan] ¿Y cómo le fue a Juan en la explicación? No el equipo, sino el resto de participantes [Bien] ¿Las normas fueron claras? [Sí]. (C.7.J.)

En resumen, los instrumentos que utilizó este profesor en su acción evaluativa fueron el cuaderno y la planilla, tal como lo tenía previsto desde la planificación. El cuaderno jugó un papel protagónico porque estuvo presente en casi todas las sesiones de clase, allí se registró la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, así como las construcciones y reflexiones que surgían en las clases.

Con respecto a la planilla, es el principal instrumento para registrar las calificaciones producto de la evaluación del aprendizaje que realizó cualquiera de los actores (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). No contiene en sí misma criterios de evaluación, pero registra la observación libre que realiza el profesor en cada clase.

En cuanto a los actores de la evaluación, se encuentra que el profesor realiza una apuesta por la autoevaluación y la coevaluación, sin limitarse a las directrices institucionales a este respecto. Es así como en varias sesiones de clase, se propuso la autoevaluación con criterios diferentes a los establecidos por el colegio. Así mismo, la coevaluación estuvo presente en la unidad didáctica y la heteroevaluación, tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

#### 6.2.4.3 *Contenidos evaluados.*

En el punto anterior donde se presentaron los instrumentos y actores de la evaluación, se puede observar que los criterios que utilizó este maestro para realizar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de la enseñanza y el aprendizaje, están fundamentalmente centrados en contenidos actitudinales. Recordemos algunos.

... escribe A: ... creatividad; B: Diálogo, cómo ustedes dialogaron ahí, ponerse de acuerdo y C: Puesta en escena, cómo les salió a ustedes ya la presentación como tal... (C.2.J.)

... ¿Tuvieron dificultades? Y me va a escribir ahí las dificultades que tuvo... ¿Qué aprendizajes, qué aprendizajes adquirí en la clase de hoy?... evalúo mi trabajo... (C.6.J.)

... se reúnen en equipos, qué van a evaluar ustedes, el equipo, ¡jojo con esto! Si realmente lo que concertó el equipo eso pasó ahí... Que si yo planifiqué una actividad, y esa actividad que planificamos realmente fue la que se presentó... si a ustedes en la explicación, les fue bien, les fue mal, y el equipo si los compañeros trabajaron bien. (C.7.J.)

Muchachos 5, 5 para ustedes, muy bien, trabajaron muy bien todos. (C.9.J.)

Este interés por evaluar las actitudes, se corresponde con lo expresado por el profesor en entrevistas anteriores, donde reconoce que para él, las actitudes son lo más importante al momento de evaluar.

Ahora bien, la evaluación de los contenidos conceptuales, fue la que mayor presencia tuvo en su acción evaluativa, no por medio de exámenes o pruebas teóricas, sino en su discurso, en forma de preguntas constantes durante las sesiones de clase.

En el diario de clases quedó registrado, que en la primera sesión se realizó una actividad que puede asumirse como evaluación inicial. Por equipos debían construir una frase relacionada con la recreación, a partir de unas palabras que el profesor les asignó. Durante la actividad, el profesor pasaba por los equipos revisando cómo iba la construcción y hacía preguntas al respecto. Al finalizar la construcción les preguntó por los contenidos abordados en años anteriores sobre la recreación y no hubo una respuesta clara por parte del estudiantado.

Ah bueno, o sea que yo les pregunto qué es la recreación y ustedes no me van a saber contestar... ¿No recuerdan?, bueno listo. Estas palabras ustedes las van a anotar ahora en su cuaderno ¿Listo?, ¿Cuáles eran? ¿Quién me las recuerda? [Sociedad, tiempo libre, constructivas, sujeto, expresión, benéficas]. (C.1.J.)

Al iniciar cada sesión, Juan hacía un recuento de la clase anterior y realizaba preguntas para que sea el estudiantado expresara la relación de lo realizado durante las clases, con el tema general de la unidad didáctica.

¿Cuáles fueron las palabras de hace ocho días? [Creatividad], creatividad, va una, [Tiempo libre], tiempo libre, [Sociedad], sociedad, ¿Cómo? [Alegria], alegría, benéfica, [Sujeto], sujeto ¿Cuál?... Enriquece, ¿Qué más? [Creatividad], creatividad, bueno, ¿Qué tienen que ver todas esas palabras con lo que estamos viendo de recreación? [Son componentes, hacen parte de eso], componentes de la recreación, muy bien. (C.2.J.)

¿Qué hicimos en la sesión anterior? [Rondas], las rondas... Yo les di unas características de la recreación ¿Una característica es qué es? [Placentera], placentera ¿Y eso qué es?, ¿Qué es placentera? [Que es agradable, que nos gusta] Listo. Otra característica es [Calidad de vida] ¿Qué significa eso? [Buena salud] la salud y que más... ¿Qué más? [Creatividad], nos permite desarrollar la creatividad y [Tiempo libre]... (C.5.J.)

Me van a recordar qué hicimos la sesión pasada ¿Cómo? [Juegos cooperativos] Juegos cooperativos, ¿Y eso qué es?, ¿Eso qué es?, ¿Para qué sirve eso? [Para el trabajo en equipo], ¿Para qué más?, [Colaboración], colaboración, ¿Qué más? [Coordinación] ¿Cómo? ¿Coordinación de qué?, [Del equipo del equipo]. (C.7.J.)

... me van a recordar qué hicimos la clase pasada [Eh, jugamos los juegos que hicimos nosotros].

¿Cuáles juegos? [Los tradicionales], ¿Cuáles son los tradicionales? ¿Qué jugamos? [18, cero contra pulcero, el gato y el ratón] 18, cero contra pulcero, ¿Qué más?, el gato y el ratón ¿Qué más? [Chucha cogida], ¿Chucha cogida? ¿Jugamos chucha cogida?, [No, congelada], chucha congelada ¿Qué más? Bueno, listo. (C.9.J.)

... qué decía el texto, quién recuerda [La felicidad humana], ¿Sobre qué? Sobre la felicidad humana, ¿Y qué aspectos recuerda del texto? [El consumismo], el consumismo, ¿Qué más? ¿Qué decía sobre el consumismo? [Que lo deberíamos de manejar y que no nos maneje a nosotros], que no nos maneje el mercado ¿Cierto? ¿Qué relación tiene eso con la recreación y el tiempo libre? [Que estamos ocupados todo el tiempo y] no tenemos el espacio para otras cosas], el trabajo nos consume todo el tiempo y no tenemos el espacio ¿Para quién? [Para nosotros, para recrearnos] Muy bien. (C.10.J.)

Así mismo, durante las clases, el profesor pregunta por las definiciones conceptuales de las actividades prácticas que lleva a cabo, es decir, cada vez que realiza una actividad (rondas, juegos múltiples, juegos cooperativos, trovas, etc.), buscaba que el estudiantado verbalizara la definición de esas actividades.

(Ir al estadio a ver un partido de fútbol) ¿Eso es una práctica recreativa?, [Sí], sí ¿Por qué? [Porque es el tiempo libre], porque lo hacen en su tiempo libre ¿Por qué más?, [Genera placer], genera placer ¿Qué más?, [Alegria]. (C.6.J.)

¿Qué son juegos cooperativos?... ¿Quién me dice una característica de eso que hicimos ahí? [Trabajo en equipo, estrategia] trabajo en equipo, estrategia ¿Qué más?, [Colaboración] colaboración ¿Qué más? [Todos teníamos que aportar], todos teníamos que aportar. (C.6.J.)

¿Ustedes saben qué son juegos tradicionales? ¿Qué son? [Golosa, turríta] ¿Cómo? Espere que ella se lo va a decir [Que se transmiten de generación en generación], exacto, exactamente, y ¿Qué entendemos por cultura? ¿Qué es cultura? [Son como las costumbres diferentes de cada lugar] Y resulta que esas costumbres lo que dice ella, esos juegos, que son evidentemente desde la cultura, la traen quiénes, nuestros abuelos los jugaron, nuestros papás y nosotros los jugamos. (C.7.J.)

¿Será que una trova es una actividad recreativa? [Sí] ¿Sí o no? [Sí] ¿Por qué? [Porque explora la creatividad, porque es divertida]. (C.10.J.)

Aunque la manera principal que utilizó Juan para indagar los contenidos conceptuales, fueron las preguntas en clase, el cuaderno, también resultó útil para este objetivo.

... A partir de lo que vimos usted me va a definir, para usted que son juegos cooperativos. (C.6.J.)

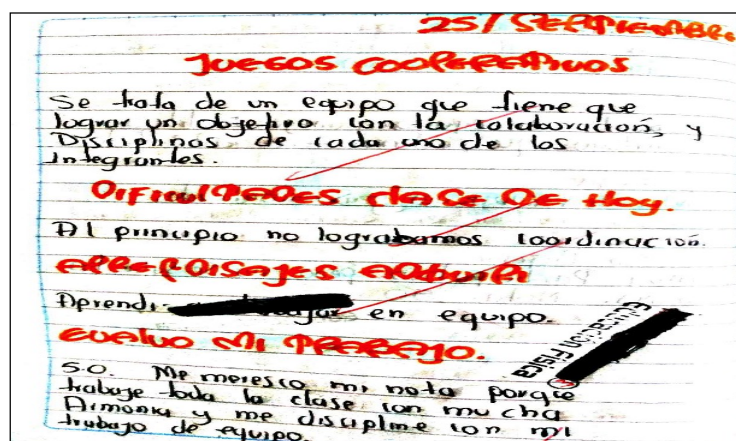


Figura 34. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.1J.).



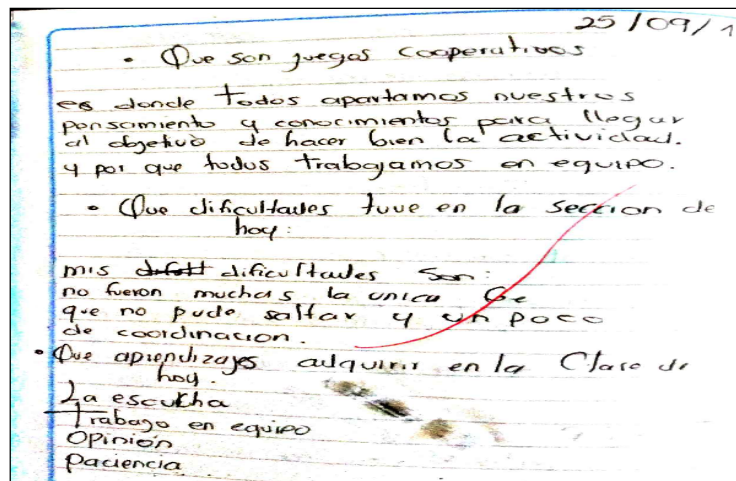


Figura 35. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 2 de Juan (CE.2J.).

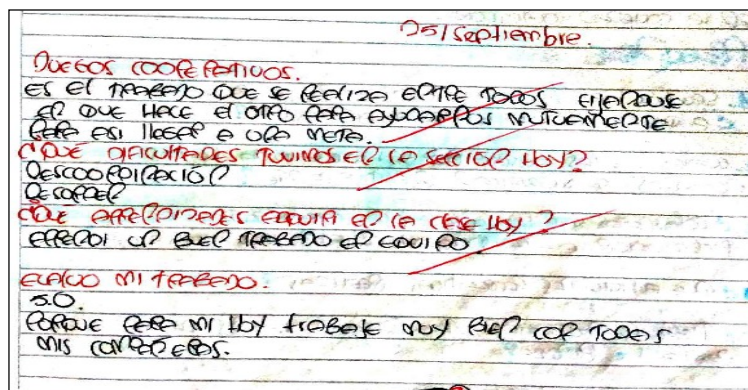


Figura 36. Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 3 de Juan (CE.3J.).

Por medio de las preguntas en clase y los escritos en el cuaderno, el profesor puede identificar un conocimiento, que responde a dos indicadores de desempeño definidos en la planeación de la unidad didáctica:

Identifica técnicas de recreación para la realización de un evento recreativo.

Reconoce la importancia de la recreación en su vida diaria y como potenciador del desarrollo humano. (PU.J.)

De igual manera, el profesor solicitó por equipos la planeación del evento recreativo propuesto en la planeación. El estudiantado hizo diferentes entregas a lo largo de la unidad didáctica y el profesor realizó correcciones y devoluciones, aunque la parte práctica no se logró llevar a cabo.

Por otro lado, como se ha descrito anteriormente, la institución educativa realiza una prueba teórica en cada periodo escolar denominada prueba saber ésta fue realizada en los tiempos establecidos a todos los grupos y grados (ver anexo 16).

Vean muchachos ojo en las pruebas, yo no voy a preguntar nada raro de lo que ustedes han visto acá, ya saben que en la recreación genera ¿Qué?, placer, ¿Qué más? Alegría, diversión, hay aprendizaje, favorece el desarrollo humano, bueno físico está ahí, ¿Qué más? Aprovechamiento de qué, del tiempo libre, no voy a preguntar otra cosa. (C.10.J.)

Finalmente, en el caso de los contenidos procedimentales no es tan explícita su evaluación. Recordemos que estos contenidos, no fueron claros desde la planificación de la unidad didáctica al no definir un indicador de desempeño específico. Sin embargo, en el apartado de contenidos, hay pistas sobre qué pudo haberse evaluado.

Realiza actividades recreativas teniendo en cuenta algunas técnicas recreativas (PU.J.)

Tal vez, la calificación que otorgó el profesor al finalizar la clase, incluía este criterio, dado que, en las tareas durante las clases, es posible evidenciar que el estudiantado realizó actividades recreativas a partir de las técnicas abordadas.

Recordemos que desde la primera entrevista, el profesor manifestó que en cada clase realizaba una evaluación que incluía todos los contenidos, pero al parecer solo participar de la clase era un indicador para evaluar el contenido procedimental.

Yo evalúo cada clase... lo procedimental obviamente entra en juego ahí, es que a ver, si el pelado trabaja en clase, supone uno pues, que tiene que ver lo procedimental del hacer, uno encuentra que muchos de ellos cuando lo hacen bien es porque realmente hay un interés por la clase. (E.1.J.)

En pocas palabras, en el discurso y la acción evaluativa de Juan, no se identifican momentos o acciones concretas que permitan conocer cómo se evaluaron los contenidos procedimentales. Como se ha registrado anteriormente, su centro de interés estuvo en las actitudes y conceptos.

#### 6.2.5 Reflexión sobre la evaluación.

Una vez finalizada la unidad didáctica, se indagó por las reflexiones que pudo generar el proceso evaluativo que llevó a cabo Juan. La conversación fue corta y las respuestas muy concretas; así quedó registrado en el diario sobre las entrevistas (anexo 3).

El balance general que emite Juan sobre su proceso de enseñanza es positivo, para él fue acertada la manera en que relacionó la recreación con otros aspectos de la vida cotidiana del estudiantado, generando preguntas constantemente para que ellos expresaran sus reflexiones. A la vez, se siente tranquilo por haber logrado desarrollar esta unidad didáctica por primera vez con un grado superior.

... yo nunca había trabajado con ese grado, fuera de eso como tratando de conectar ese asunto, no solamente con dictar la clase, con el asunto de la recreación, sino de qué manera la recreación también involucra otros aspectos del contexto social, entonces pienso que para ser la primera vez, pienso que voy por buen camino y con el grupo pues muy bien, yo vi que los muchachos participaban, sí yo me sentí cómodo. (E.3.J.)

Según Juan, los objetivos se lograron y el estudiantado estableció una relación entre la recreación y diversos aspectos cotidianos. Su apreciación la basa en las intervenciones que realizaron durante las clases y las reflexiones plasmadas en sus cuadernos.

Los estudiantes demostraron una capacidad de pensamiento crítico bastante interesante... por medio de trovas, demostraron que tienen una buena capacidad de crítica, así hablaron de la escuela, pero también hicieron referencia a la sociedad, esa sociedad de la que hacen parte... Ya no solo el maestro enseña, ellos también lo hacen. (CI.J.)

Esta percepción positiva de su enseñanza, también es expresada por el profesor en su carpeta institucional.

Me voy con la sensación de haber hecho un buen trabajo, pero también aprendí muchas cosas de mis

estudiantes. La pedagogía crítica es eso, aprender de los otros, para construir mundos posibles. (CI.J.)

En relación a la evaluación, el profesor recalca nuevamente lo que manifestó en entrevistas anteriores, y es que para él evaluar es un asunto complejo, especialmente cuando se tiene un alto número de estudiantes y no es posible individualizar el acompañamiento que quisiera hacerles.

... o sea usted sí puede hacer evaluación, en términos de que usted acompaña al estudiante “¿Cómo vamos aquí?, ¿Cómo vamos aquí?”, que eso es parte de la evaluación, pero digamos como que la nota final uno a veces no alcanza, porque es que no alcanza a determinar cuánto trabajó un estudiante o qué dejó de hacer, porque son cuarenta muchachos que uno está viendo o treinta y cinco y evaluar individualmente se hace bastante complejo... a usted se le escapan muchas cosas. (E.3.J.)

Este profesor reconoce que le hace falta realizar una retroalimentación más personalizada sobre el trabajo realizado en la clase, pero el alto número de estudiantes hace que el tiempo de la clase sea muy corto para realizar esta tarea.

A veces no me quedaba ni tiempo de comunicarles a ellos la nota, pero sí les decía de forma general “muchachos todos 5, trabajaron muy bien”, pero a veces si pienso que es necesario como individualizar “muchachos este grupo esto, ustedes esto”, o individual “usted esto”, pero el tiempo a veces no da. (E.3.J.)

A pesar de estas dificultades mencionadas, Juan considera que realizó un buen proceso evaluativo.

Yo considero que estuvo bien, obviamente en términos de decir que excelente, uno no podría decir eso, pero para mí estuvo bien. (E.3.J.)

Esta sensación de tranquilidad con la evaluación realizada, lo lleva a pensar que hasta el momento no cambiaría ningún elemento de su evaluación.

... no es perfecta, pero me siento cómodo... no creo que tecnificar tanto la evaluación me haga más maestro ¿Cierto?, o me haga mejor maestro, que de pronto tendré unos indicadores más claros, más precisos para los muchachos, puede ser, pero así como estoy en este momento pienso que va bien. (E.3.J.)

Los cambios que se presentaron en la evaluación con respecto a su planeación, estuvo determinada por la pérdida de clases. Este motivo, hizo que algunas actividades programadas no se llevaran a cabo. Expresa como ejemplo la evaluación de la enseñanza, a pesar que sí se hizo presente en varias ocasiones.

... cambios en relación con que no hubo clases, entonces hubo aspectos que yo los tenía proyectados y que se me perdieron, por ejemplo, la evaluación que ellos hacen de mí, solamente si no estoy mal quedó en una clase y en últimas en la entrega de los cuadernos les dije que me evaluarán, entonces mucha parte de eso se quedó en el aire; entonces con esa pérdida de clases hay cosas que quedaron como ahí pienso yo que inconclusas. (E.3.J.)

Tampoco se realizó el evento recreativo, donde el estudiantado debía planear y ejecutar actividades recreativas con los niños y niñas de primaria. Así lo registró en su carpeta institucional.

El proyecto no se realizó con los estudiantes debido a las recuperaciones. Sin embargo, se realizaron ajustes al proyecto escrito. (CI.J.)

Estas pérdidas de clases quedaron consignadas en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), donde efectivamente se puede corroborar que de catorce clases programadas, se llevaron a cabo la mitad por diferentes motivos, personales e institucionales. Una situación preocupante y repetitiva en la educación pública de la ciudad, ante lo cual no hay una postura crítica en el profesor.



Por otra parte, este maestro asume el uso del cuaderno como un insumo importante, que le brinda información valiosa para pensar en posibles cambios en las unidades didácticas siguientes. Sin embargo, la información de los cuadernos de este grupo aún no la ha revisado y no sabría qué cambios debe realizar.

... ellos me preguntan por los cuadernos y yo “no se los puedo devolver muchachos todavía porque ese cuaderno es insumo”; yo creo mucho en esos cuadernos... yo reviso y yo ya me proyecto, bueno para la próxima unidad con ese grupo o con el grado puedo hacer esto, o modifico esto a partir de la experiencia, digamos que esto fue provechoso, esto quizás no, entonces sí sirve para hacer modificaciones. (E.3.J.)

Esta información es valiosa para Juan, porque utiliza el cuaderno como una herramienta de reflexión, y motiva al estudiantado a plasmar su pensamiento sobre lo abordado en la clase y no sólo como un registro de calificaciones.

No ocurre lo mismo con la planilla de seguimiento, para el profesor, este instrumento no transmite una información que permita pensar en posibles cambios para próximas unidades. Aunque las calificaciones en general pueden sugerir algún interrogante sobre la enseñanza.

La planilla no, la planilla es como para la evaluación de los muchachos, pero digamos que para modificar la unidad no... si yo veo que muchos perdieron, ahí sí se toma como referencia entonces pasa algo, uno sí piensa, soy yo, la metodología; sí, hay que mirar qué se hace... la planilla dice algo, sí dice algo claro, pero finalmente no es la que determina si yo voy a modificar la unidad de acuerdo a eso. (E.3.J.)

Finalmente, las palabras de Juan demuestran que así no hubiera llevado a cabo la evaluación como lo esperaba, se siente satisfecho con su labor.

En sus expresiones no se encuentran reflexiones sobre otros aspectos de la evaluación de la enseñanza o el aprendizaje, como los contenidos, actores, momentos o procedimientos.

#### 6.2.6 Síntesis del caso.

A partir del análisis de la información obtenida durante el estudio, se puede decir que, para Juan, la evaluación es un procedimiento que hace parte de su cotidianidad como maestro, pero no es nada fácil llevarla a cabo. En varias ocasiones manifestó que evaluar es una acción compleja, porque intervienen múltiples factores que un docente no alcanza a comprender y se corre el riesgo juzgar de manera sesgada.

...es que al estar con seres humanos eso es muy complejo; evaluar un ser humano... porque yo veo parte, veo una partecita de lo que ellos hacen; pero yo no sé el todo, eso es muy complejo. (E.1.J.)

A pesar de la complejidad que manifiesta Juan, la evaluación hace de parte de su rutina como profesor, la cual está fuertemente influenciada por los lineamientos institucionales. Estas directrices determinan los actores (autoevaluación), el contenido a evaluar (pruebas saber), el momento de evaluar (semana de autoevaluación, pruebas saber, recuperaciones) y los porcentajes de las calificaciones. Aun así, hay un margen de libertad, en que Juan puede llevar a cabo su acción evaluativa de acuerdo a sus criterios y convicciones.

Sus pensamientos sobre la evaluación están más cercanos a la racionalidad práctica, ya que la asume como una oportunidad de aprendizaje que favorece su labor como docente y le permite conocer cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje. A la vez, señala que la evaluación es una actividad permanente y no un momento concreto de calificación.

Es importante recordar, que la formación en el tema específico de la evaluación ha sido escasa en este maestro. No obstante, el posgrado, su experiencia pedagógica y su compromiso personal con la profesión, lo han llevado a reflexionar y modificar varios aspectos de su enseñanza.

Según Juan, la evaluación ha sido uno de los elementos que más ha cambiado desde sus inicios como maestro hasta ahora. Actualmente, tiene mayor prioridad a los contenidos actitudinales y no sólo en verificar la correcta ejecución de los elementos técnicos de la educación física, como lo hacía inicialmente. Así mismo, reconoce que el estudiantado debe participar de manera activa en su propia evaluación, y a la vez, tiene el criterio suficiente para evaluar su enseñanza.

En relación a la planificación de la evaluación, se puede concluir que no es un proceso sistemático que lleve a cabo este profesor. Es de recordar que la temática de la unidad didáctica fue recreación y contexto social y era la primera vez que Juan orientaba el área con el último grado de bachillerado. Aun así, no se encontró una preparación específica sobre la evaluación que realizaría.

Las decisiones pre-interactivas indicaban que evaluaría en todas las clases y tendría como referencia los contenidos definidos en la planificación de la unidad didáctica, pero lo más concreto y definido de su proceso evaluativo, está determinado por los lineamientos institucionales.

Lo que sí se encontró más definido fueron los instrumentos que iba a utilizar. Para Juan la planilla de seguimiento y el cuaderno del estudiantado, serían sus herramientas básicas para registrar la evaluación a lo largo de la unidad didáctica, tal como se llevó a cabo.

En relación al discurso evaluativo, casi la mitad de las expresiones evaluativas emitidas durante la unidad didáctica estuvieron centradas en motivar y/o felicitar al estudiantado por su desempeño, ya fuera por realizar las tareas propuestas o por su comportamiento general durante las clases. En definitiva, su interés principal al momento de emitir una evaluación, fue reforzar las conductas positivas de esfuerzo y participación que presentó el estudiantado.

Con una gran diferencia en la frecuencia de aparición con la anterior subcategoría, surge en el discurso evaluativo del profesor la información relacionada con la ejecución de las tareas, a través del ofrecimiento de soluciones y la información correctiva.

En el caso del ofrecimiento de soluciones, sus expresiones estuvieron centradas en los pequeños grupos, la labor del profesor era acercarse a ellos e indagar cómo desarrollaban las tareas y ofrecer posibles soluciones. Sobre la información correctiva, el objetivo principal estuvo más centrado en el aspecto normativo, de ahí que sus mensajes se dirigieran a corregir la ejecución de los juegos y hacer cumplir las reglas.

Las subcategorías interrogativa, argumentativa, indicación de errores, censura-llamado de atención e informativas tuvieron una mínima presencia durante todo el discurso evaluativo. Ante este hallazgo se pueden destacar dos elementos; primero, si bien las expresiones argumentativas e interrogativas se presentaron muy pocas veces, es de resaltar que su presencia denota un interés por motivar al estudiantado a pensar en su propio desempeño, y a la vez, estas expresiones aportan a la calidad del discurso. Sin olvidar que su poca presencia sea un elemento que debe fortalecerse.

En segundo lugar, la ausencia de estas categorías, también se convierte en un elemento de análisis, como es el caso de la subcategoría sancionadora de la evaluación, este tipo de expresión sólo se hizo presente una vez durante la unidad didáctica, lo cual indica que, para este maestro, la evaluación no es utilizada como un dispositivo de poder sobre el estudiantado.

La acción evaluativa de este profesor estuvo acompañada por los dos instrumentos definidos en su planificación, el cuaderno del estudiante y la planilla. El cuaderno permitió registrar los aprendizajes en términos teóricos y asentar las actividades de autoevaluación, coevaluación y

evaluación de la enseñanza. En la planilla quedaron registradas todas las calificaciones que surgieron en la unidad didáctica, especialmente la heteroevaluación que realizaba clase a clase.

En cuanto a los actores, en esta unidad didáctica se llevó a cabo la autoevaluación que determina la institución, pero también fue realizada en otras clases con criterios y preguntas propuestas por el profesor. La coevaluación y la heteroevaluación de la enseñanza, también se llevaron a cabo en varias ocasiones, guiadas por criterios que finalizaban en una calificación.

Respecto a la heteroevaluación del aprendizaje, no se encuentran criterios específicos que permitan conocer de dónde surge la calificación al final de cada clase. Como se ha mencionado anteriormente, el centro de interés de Juan en esta unidad didáctica era evaluar las actitudes y conceptos, lo que supondría que de allí surge la calificación. En este sentido, no es posible identificar, cómo se evaluaron los procedimientos o si están incluidos en esa nota final, como lo asegura el profesor en sus entrevistas.

Por último, al indagar sobre las reflexiones que surgen tras la evaluación en esta unidad didáctica, son dos los elementos que resalta el profesor, que a su juicio, dificultaron un buen proceso evaluativo: El alto número de clases que no se realizaron, debido a dificultades personales o institucionales; y el elevado número de estudiantes en los grupos, lo que dificulta llevar a cabo un seguimiento más personalizado del aprendizaje.

A pesar de estas dificultades, el profesor se siente satisfecho por la labor que realizó y no cambiaría ninguna acción en concreto.

En sus expresiones no se encuentran reflexiones sobre otros aspectos de la evaluación de la enseñanza o el aprendizaje, como los contenidos, actores, momentos o procedimientos

### **6.3 El caso de Pedro**

Pedro es un maestro con quince años de experiencia en la enseñanza, sus múltiples vivencias lo han llevado a pensar que la educación debe tener como finalidad, la formación de sujetos que aporten a sociedad de la que hacen parte. Desde esta perspectiva, la educación y especialmente la educación física no deben limitarse a enseñar un saber específico, sino ampliar su propósito a la formación integral.

Yo pienso que la finalidad última que tiene la educación o que debemos de tener nosotros es formar personas, yo desde la educación física, pues mi meta y mi función aparte de lo recreativo, de lo deportivo, es formar personas, personas útiles para la sociedad, que es pues el gran problema, grandísimo, que hay en este momento, esa parte social, esa parte familiar es muy complicada, entonces yo pienso que nosotros debemos pensar más que todo es en formar personas... todos los contenidos pues deben llevar a esa parte, a la formación del ser humano. (E.1.P)

Asumir de esta manera la educación y la educación física, conlleva a encaminar todas las acciones de la enseñanza en esa dirección. Sin embargo, como veremos más adelante, en el caso de la acción evaluativa, esta intencionalidad no se hace muy evidente y se diluye en la cotidianidad del maestro.

### 6.3.1 Institucionalidad.

La institución educativa donde labora Pedro ha asumido un sistema de calidad denominado ISO 9001. Esta normativa requiere que todo el profesorado maneje la misma información enmarcada en formatos estandarizados.

Entre estos formatos se encuentra la carpeta institucional (anexo 17) la cual deben llevar en cada periodo académico e incluye información sobre la planeación de la unidad didáctica, la planilla de seguimiento y la reflexión sobre el trabajo realizado al finalizar el periodo.

... manejamos también ya lo que es la carpeta institucional, que es donde están las mallas, el cuadro de Gantt y lo que va uno escribiendo de las actividades que realiza. (E.2.P.)

El correcto diligenciamiento de estos formatos es imprescindible para la apuesta por el sistema de calidad, ya que constantemente la institución educativa es monitoreada por las autoridades competentes (ICONTEC), para corroborar que se están llevando a cabo de manera correcta, por ende, todo el profesorado debe tener al día su documentación.

... esto ya es más con lo de calidad, de pronto llaman a un profesor y le toca a uno... venga necesito que miremos cómo va el proceso, entonces ya debe uno irse con la planeación, con lo que va reportando uno día a día, las actividades que realiza y con las notas. (E.2.P.)

Para Pedro, el manejo de tantos formatos e información puede convertirse en un asunto un poco agobiante.

... aquí se maneja papeles sobre los papeles, formato sobre los formatos, quince años y no había estado en un colegio donde se manejara tanta cosa. (E.2.P.)

Según el profesor, el sistema de calidad del colegio y las directrices institucionales, influyen en su acción evaluativa.

Sí, eso se ve influenciado, claro, porque de igual forma uno no se puede apartar de los lineamientos de la institución, tiene que ir muy de la mano. (E.1.P.)

La manera en que se ve influenciada la acción evaluativa está plasmada en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) (anexo 9). En este texto están determinados los tiempos en que debe realizarse la evaluación del aprendizaje, los criterios que deben tenerse en cuenta para la autoevaluación, los actores que participan de la evaluación, los mecanismos de promoción y reprobación del estudiantado, entre otros aspectos.

Una de las mayores influencias que tienen estas políticas institucionales sobre la acción evaluativa de Pedro, está relacionada con la calificación, pues según el profesor, las notas deben estar presentes en todo momento de su evaluación por ser una demanda del colegio.

Desafortunadamente uno tiene que estar trabajando es de la mano de la nota, porque hay que valorar el estudiante, si yo no entro a valorar el estudiante, estoy fallando con lo que yo debo entregarle a la institución, los informes. (E.3.P.)

Con la expresión “valorar al estudiante”, se refiere a la calificación que debe plasmar en su planilla de seguimiento en cada clase, la cual debe estar al día como se mencionó anteriormente a razón del sistema de calidad.

Así mismo, el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) determina que la nota final de cada periodo en todas las áreas, debe estar constituida por la siguiente distribución porcentual:

70% Seguimiento y evaluación.

20% Pruebas Internas.

#### 10% Autoevaluación. (SIEE.P.)

El ítem *seguimiento y evaluación*, hace referencia a todas las acciones que realiza el profesor clase a clase con el estudiantado, lo cual incluye las actividades evaluativas que él determine. En este porcentaje según el SIEE: “Se deben tener en cuenta las competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales” (SIEE.P.)

El 20% asignado a las *pruebas internas*, se refiere a un examen teórico que evalúa los contenidos conceptuales de cada unidad didáctica. Esta prueba está planeada para que todo el estudiantado del colegio la realice al mismo tiempo; para lograrlo se definen dos o tres días en el periodo académico, en que se aplican las pruebas de todas las áreas a todo el estudiantado.

Como quedó registrado en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), en la semana del 28 de octubre al 1º de noviembre de 2013 se llevaron a cabo estas pruebas saber para el tercer periodo. La prueba de educación física se realizó el martes 28 de octubre de 9:45 - 10:35 a.m.

Como esta prueba era la última del año, incluyó todos los temas abordados durante el año académico. Así lo registró el profesor en su carpeta institucional.

Los estudiantes presentan simultáneamente la prueba del saber donde se realiza un repaso de todos los temas trabajados durante todo el año (C.I.P.)

Por último, está la autoevaluación, a ella se le asigna un 10% del total de la calificación. Este ejercicio de autoevaluación se realiza finalizando el periodo académico, en una semana en específico.

... debemos hacer enseguida la autoevaluación... Saben que eso siempre se realiza al finalizar el periodo. (C.11.P.)

El estudiantado debe tener presente los diez criterios que están definidos en el SIEE, a cada uno le asigna una calificación y luego se hace el promedio.

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE.P.)

Otro aspecto evaluativo que está marcado por las directrices institucionales, es el proceso de recuperación, es decir, la posibilidad que tiene el estudiantado de aprobar una materia después de no hacerlo en los tiempos regulares. En este caso, el colegio define una semana al finalizar el último periodo académico para llevarlas a cabo.

Para este profesor, ese tiempo es muy corto y coincide con la recuperación de las otras materias, lo que puede llevar a que el estudiante le dé menos importancia a la educación física y se concentre en otras áreas, por tanto, Pedro realiza algunas actividades de recuperación a lo largo del último periodo y no solo en la semana definida para ello.

... es que si yo espero al momento que va a dar el colegio solo va a dar una semana... pero es que yo no me puedo quedar hasta allá, si yo me quedo esperando esa última semana, el muchacho se va a ver más interesado por las matemáticas, el inglés, por sociales y entonces ya la educación física... (E.2.P.)

Conocer estos lineamientos institucionales permite entender mejor el contexto en que se desenvuelve el profesor, y a partir de allí, hacer una lectura más acertada de su acción evaluativa.

Si bien el profesor reconoce la importancia de atender estas directrices institucionales, no se percibe en su discurso que estas políticas influyan de manera positiva o negativa en la evaluación que realiza; por el contrario, sus relatos demuestran una actitud costumbre ante estas demandas. Es decir, la inferencia que tiene la institucionalidad en la evaluación del aprendizaje, no es motivo de reflexión ni representa inconveniente alguno.

En definitiva, la evaluación que realiza Pedro en cada unidad didáctica debe contemplar los actores, momentos y contenidos que propone la institución educativa a partir de tres acciones fundamentales: La autoevaluación del aprendizaje con los criterios definidos por la institución, la prueba interna que aborda los contenidos conceptuales y realizar ambas acciones en los tiempos establecidos.

Como se verá más adelante, este profesor cumple con estos aspectos, pero a la vez, realiza otras acciones que son de su propia elección y caracterizan su acción evaluativa.

### 6.3.2 Concepciones de evaluación.

Conocer las concepciones que tiene este profesor sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, implica abordar otros elementos como la formación que ha tenido sobre evaluación, el papel que juega la calificación en sus prácticas evaluativas, los contenidos que evalúa, los actores que intervienen en su evaluación y las transformaciones que ha tenido la acción evaluativa.

En primer lugar, indagar sobre la formación en evaluación requiere recordar los estudios iniciales como licenciado, allí, los recuerdos son vagos y en su ejercicio de memoria manifiesta que no encuentra algún aprendizaje significativo.

No, o sea a nivel de la licenciatura, de la evaluación es poco, o sea yo recuerdo pues que es poco lo de evaluación. (E.1.P.)

Este vacío ha sido en parte subsanado por la formación permanente, desde allí, este maestro ha realizado dos cursos cortos que le han brindado herramientas para mejorar su práctica evaluativa.

... yo si tengo pues conocimiento sobre evaluación, pero ya en diferentes estudios que he realizado por aparte, en seminarios, hice un curso de la evaluación de la cuantitativa a la cualitativa. (E.1.P.)

A pesar que estos cursos fueron hace algunos años, Pedro manifiesta que el aprendizaje más significativo que obtuvo en ellos, fue reconocer la individualidad en el estudiantado.

... yo pienso que ahí lo más importante era aprender a manejar y conocer las individualidades de cada uno... uno tiene que empezar como aplicar... uno no puede entrar a evaluar al muchacho de la misma manera; o sea sabemos que todos somos diferentes. (E.1.P.)

Aunque reconoce el valor formativo de individualizar la evaluación, Pedro considera que es difícil llevarlo a la práctica por el elevado número de estudiantes que tienen los grupos.

... esa parte es muy complicado (reconocer la individualidad) porque uno con cuarenta y cinco, cincuenta estudiantes, entrar uno a mirar cuál es el proceso que se lleva con cada uno es complicado,

pero considero, que al finalizar la clase uno tiene que tomarse el tiempesito y mirar cada muchacho. (E.1.P.)

Para este profesor, la acción de “mirar cada muchacho”, debe plasmarse en la planilla de seguimiento por medio de una calificación, ya que el alto número de estudiantes, requiere llevar un registro que le permita identificar cómo avanza el aprendizaje, y esto lo hace a través de las notas.

... porque te repito uno en educación física con once grupos de cuarenta y cinco estudiantes estamos hablando de cuatrocientos cincuenta o quinientos estudiantes... y para estar uno con esos cuatrocientos cincuenta estudiantes en una semana siempre es “¿Profe cómo voy yo?”, “¿Qué es lo que yo le debo?” venga la planilla porque es que... es muy complicado. (E.1.P.)

A pesar de las dificultades, Pedro reconoce que la evaluación es un proceso y no un momento concreto de calificación.

... la evaluación es un proceso muy largo. (E.1.P.).

... a nivel de que se van formando, que estamos en el proceso, que van adquiriendo ese conocimiento me doy cuenta de que sí está cumpliendo... lo que pasa es que a medida que yo voy haciendo el proceso, yo me doy dando cuenta qué habilidades están cogiendo, qué habilidades, qué están recibiendo, qué está aplicando, qué está asimilando. (E.1.P.)

Lo inquietante de esta idea de evaluación, es que en sus expresiones no se logra comprender con claridad, el sentido que le otorga a la evaluación; es decir, sus expresiones manifiestan que la evaluación debe ser un proceso, aunque refuerza la necesidad de calificar en cada clase. Su idea de proceso no identifica plenamente dado que su discurso no permite comprender cómo se lleva a cabo la evaluación o para qué le sirve en su enseñanza. No hay una concreción de las funciones o los fines de la evaluación que realiza.

Lo que sí es claro en este docente, es que su acción evaluativa le sirve para saber qué tanto conocimiento está adquiriendo el estudiante y si lo que él como profesor está transmitiendo, el estudiante lo está asimilando.

Evaluar es darme cuenta de que el muchacho o el estudiante está quedando con un conocimiento, es darme cuenta de que él se está apropiando, de que él está adquiriendo, que él está cogiendo bases. Evaluar no es decir el que tiene habilidades, porque es que eso nace con el ser humano, por eso que yo sepa y me dé cuenta de que lo que yo estoy transmitiendo, él lo está aprendiendo. (E.1.P.)

En estas frases que emite Pedro, se puede intuir que la función principal de la evaluación es verificar los aprendizajes del estudiantado. Es una idea de evaluación como medición y control de la enseñanza. Esta función la refuerza más adelante en la misma entrevista.

... de pronto al realizar una actividad determinada, me está demostrando que lo que yo les estoy diciendo, lo que les estoy exponiendo, ellos se están apropiando de ellas. (E.1.P.)

Pareciera en su discurso, que estos aprendizajes están limitados a los contenidos conceptuales, ya que sus expresiones no se refieren a las habilidades o destrezas motrices, sino a conocimientos. Esta idea la refuerza más adelante en la misma entrevista, cuando insiste que la evaluación le permite saber si el estudiantado está adquiriendo conocimientos.

Adquirir un conocimiento, o sea, darme cuenta de que el muchacho está adquiriendo un conocimiento. (E.1.P.)

Esta función que le otorga Pedro a la evaluación, es cercana a los postulados de la racionalidad técnica, donde el objetivo principal es saber cuánto ha aprendido el estudiante.

Esta concepción tradicional de la evaluación, no se corresponde con la idea de calificación del profesor. Como es sabido, en la racionalidad técnica, la calificación se convierte en la máxima expresión de la evaluación. Sin embargo, Pedro en su discurso manifiesta, que la calificación no es el objetivo principal en su acción evaluativa, ya que considera que una nota, no da cuenta del aprendizaje del estudiantado. Su presencia en la acción evaluativa la justifica desde la obligatoriedad institucional.

... ahora es que la nota no debiera existir... Es que uno llegar en cincuenta minutos, decir un 5 porque logró todos los objetivos, pues eso no le veo pues como tan... yo pienso que la nota porque hay que colocarla... Es una obligación. (E.1.P.)

... mis objetivos es que ellos adquieran un conocimiento, pues a la final que sacó 3, sacó 5, pues lo importante es que tenga el conocimiento... Ahí es donde la nota no juega un papel tan importante, lo más importante es que él adquiera ese conocimiento. (E.1.P.)

Si bien desde el discurso, Pedro manifiesta que la calificación no es determinante, se encuentra una contradicción con otras expresiones donde recalca que cada sesión debe tener un registro de lo realizado en la clase y la manera de registrarla es por medio de una nota.

... si usted pudo trabajar la clasecita entera que esa clasecita quede con una nota. (E.2.P.)

... trato pues al máximo de que finalizada la clase, pues cada estudiante quede con su nota, ahí más que todo es de trabajo, de participación y que sí que traten de apropiasen del desarrollo del tema. (E.1.P.)

En este punto, surge otro elemento relevante en el discurso de este profesor, y son los contenidos presentes al momento de emitir su calificación. Como puede verse en el comentario anterior, criterios como la participación y el trabajo en clase, son determinantes para obtener una calificación positiva. A la vez, los contenidos conceptuales juegan un papel importante.

... se evalúa la responsabilidad, el trabajo en clase, se evalúa de pronto la adquisición de los conocimientos... los contenidos conceptuales y los actitudinales... uno trata de que los muchachos conozcan un poco pues de reseña histórica, desde donde se viene, pues ellos pueden hacer carteleras, hacen la exposición a los compañeros... también por decir algo un deporte en específico, ya que en el desarrollo del juego el estudiante empieza a apropiarse de las mismas reglas, cómo se realiza el juego, cómo se desarrolla. (E.1.P.)

Tal vez en la última frase de este comentario anterior, se encuentre una referencia a los contenidos procedimentales, cuando se refiere a “cómo se realiza el juego, cómo se desarrolla”. (E.1.P.). Sin embargo, es una inferencia de su discurso porque no hay una alusión específica hacia estos contenidos, ni su forma de evaluarlos.

Por otro lado, en el discurso de Pedro se vislumbra que el actor principal de su acción evaluativa es él. La heteroevaluación del aprendizaje está presente en todas las sesiones de la unidad didáctica y se refleja en la calificación que surge al finalizar cada clase.

... trato, pues al máximo, de que finalizada la clase, pues cada estudiante quede con su nota...

B: ¿O sea que día a día intentas con los estudiantes hacer una anotación?

P: Sí.

B: ¿Al final?

P: Sí, al final... en la planilla.

B: Y eso que haces al final en la planilla, pones ¿Qué? ¿Pones nota? ¿Pones un chulito? ¿Pones un puntico?

P: ... eso hay que pasarlo a números... (E.1.P.)



En su discurso no se contempla que el estudiante participe en actividades de coevaluación o evaluación de la enseñanza. Es tan poco común este tipo de participación del estudiantado, que las respuestas de Pedro ante estas preguntas no generan dudas, son cortas y concretas.

B: ¿Y realizas algún proceso de evaluación de tu enseñanza?

P: No, no...

B: ¿Hay algún ejercicio de evaluación entre ellos?

P: No. (E.1.P.)

La participación del estudiantado, está dada por la autoevaluación que propone la institución educativa, que es más un ejercicio de autocalificación a partir de los ítems presentados.

... al final del periodo el muchacho se puede evaluar, se maneja la autoevaluación, donde de acuerdo al trabajo realizado por ellos, ellos también se colocan una nota, ellos hacen su valoración. (E.1.P.)

Tampoco hay referencias en su discurso sobre una evaluación formal entre sus compañeros profesores. Sin embargo, sí realizan conversaciones sobre cómo están desarrollando la unidad didáctica y temas especiales.

... afortunadamente manejamos muy buena relación...entonces si “ve cómo te parece”, y sí hay momentos, conversamos, organizamos... analizamos las situaciones, “¿Cómo te está yendo? ¿Cómo te va hoy? ¿Cómo te fue en esta unidad?” al final de los periodos nos reunimos y sacamos conclusiones. (E.1.P.)

La práctica evaluativa de Pedro no ha sido la misma desde que inició en la docencia. El profesor manifiesta que ha sufrido transformaciones debido a varios elementos. En primer lugar, los cambios en las normativas colombianas lo han llevado a modificar su acción evaluativa.

... partiendo de que hace quince años hablábamos de la evaluación cuantitativa, donde entrábamos a medir por números, aunque en este momento lo manejamos, pero ya manejamos lo cualitativo y lo cuantitativo. (E.1.P.)

Por otro lado, Pedro resalta los años de experiencia en la docencia y las vivencias del día a día con el estudiantado, como motores que lo han llevado a modificar su acción evaluativa.

... uno en esto es la experiencia, el diario vivir, lo que uno va realizando, lo que puede tener, lo que uno va cogiendo. (E.1.P.)

A la vez, el compartir experiencias con sus compañeros, le ha permitido hacer propias las vivencias de otros maestros y mejorar su enseñanza y su evaluación.

... lo que uno mira de los compañeros; porque es que eso es importantísimo también, ahh es que al compañero esto le está dando mucho resultado, entonces me voy por esta parte también, entonces es más que todo como experiencia. (E.1.P.)

Han sido dos los mayores cambios que manifiesta el profesor en su práctica evaluativa. El primero es respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y reconocer que no todos aprenden de la misma manera. Y el segundo, está el superar la evaluación como la correcta ejecución de las habilidades motrices, para comprender que hay otros contenidos que deben tenerse presentes.

... es que yo recuerdo por ejemplo la educación física, ¡ha no es que los diez primeros tienen cinco!, no sé si usted recuerde esa situación... Los diez primeros tienen cinco, la niña con un esfuerzo grande y llegaba de última y entonces terminaba con 2 y de pronto haciendo un esfuerzo mayor al que llegó de primero, y eso, basado y pegado a números, a escalas numéricas.

B: ¿Antes evaluabas a sí?

P: Sí.

B: ¿Y ya ahora?

P: Mirando más las individuales de cada estudiante, o sea, pues es que uno sabe que las habilidades no son iguales. (E.1.P.)

A manera de conclusión, las ideas de evaluación que señala el profesor, no pueden inscribirse en determinada racionalidad, sino una combinación de fines y procedimientos de la racionalidad técnica y práctica. Por un lado, reconoce que se debe evaluar a partir de la individualidad del estudiantado, que no debe limitarse la evaluación a conocer el aprendizaje de las habilidades motrices, sino ampliar la mirada hacia las actitudinales y conceptos. Así mismo, en su discurso, manifiesta que la calificación no debería existir, porque no es el reflejo del aprendizaje.

Pero, estas ideas más cercanas a la racionalidad práctica, contrastan con otras expresiones que se asemejan a los postulados de la racionalidad técnica, como es manifestar que la función principal de la evaluación es verificar el aprendizaje y regular la enseñanza. A la vez, esta verificación se debe plasmar en una calificación como producto final del trabajo realizado.

Por otro lado, su idea de evaluación sólo se centra en la perspectiva del aprendizaje, ya que en ningún momento el profesor hace alusión a la evaluación de la enseñanza, ni reconoce en ella una posibilidad para mejorar su proceso educativo.

A pesar de esta ambigüedad, su forma de concebir la evaluación ha variado con el paso de los años, anteriormente su evaluación se basaba únicamente en escalas numéricas que reflejaban el adecuado aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices. Actualmente, considera que es importante identificar las individualidades del estudiantado y tenerlas presentes al momento de evaluar.

Este cambio surgió por los años de experiencia en la docencia, por la participación en los cursos de formación y el compartir experiencias con otros compañeros docentes.

En las expresiones de Pedro, no se evidencia un interés por brindarle una participación activa al estudiantado en su evaluación. Por el contrario, se vislumbra él como único actor de la acción evaluativa, con excepción de la autoevaluación que solicita el colegio.

### 6.3.3 Planificación sobre la evaluación.

Esta planificación que describe Pedro, no está escrita en algún documento oficial o personal, por tanto, la fuente principal de información fueron las entrevistas.

En la planeación de la unidad didáctica están definidos los indicadores de desempeño que se refieren a los criterios de evaluación (anexo 17), pero los otros aspectos que involucran los actores, momentos, instrumentos, etc., tienen como fuente principal la entrevista realizada al maestro.

En este apartado se presentan las ideas que tiene el docente para realizar la evaluación en la próxima unidad didáctica, cuáles son sus decisiones en relación a los actores, momentos, instrumentos y contenidos.

#### 6.3.3.1 *Momentos, contenidos, actores e instrumentos.*

El tema de la unidad didáctica es balonmano, sobre este contenido, Pedro tiene la certeza que el grupo no ha tenido ningún acercamiento a los elementos técnicos o tácticos del deporte, por tanto, debe iniciar desde los aspectos más básicos.

... hay que empezar desde lo mínimo, porque es que los muchachos no tienen nada de conocimiento del balonmano, de hecho, ellos son profe y “¿Qué vamos hacer ahí?” ... hay que empezar con ellos desde cero, o sea hay que iniciar de pronto desde la misma historia del balonmano, cómo se juega, es iniciar desde cero. (E.2.P.)

Esta certeza, está dada por el conocimiento que tiene del grupo desde años anteriores, por esa razón, no considera pertinente realizar una evaluación inicial.

B: Entonces en la primera clase no vas a hacer ningún tipo de prueba inicial.

P: No, no, hacer como algo...

B: ... ¿Cómo sabes que no tienen nada de idea?

P: Veá... yo pienso lo que voy a decir es a nivel de todas las instituciones, desafortunadamente los niños que llegan a secundaria, al sexto, en educación física, llegan sin nada de bases, sin nada, es sin nada. Estos de séptimo el año pasado yo los tenía en sexto, entonces yo sé que ellos no tienen nada... Yo ya los conozco y yo sé que del balonmano no tienen nada. (E.2.P.)

Pareciera en sus palabras, que el conocimiento que tiene Pedro de su estudiantado estuviera limitado a los elementos teóricos de deporte, porque no hace referencia a las habilidades y destrezas motrices necesarias para el balonmano.

Por otro lado, durante esta unidad didáctica, Pedro debe realizar la autoevaluación que solicita la institución educativa y la prueba teórica denominada *saber*. Como se mencionó en el apartado sobre la institucionalidad, estas dos acciones no pueden ser modificadas por el profesor y se deben realizar en los tiempos que están establecidos. En consecuencia, en su planificación evaluativa, está definido de antemano un contenido específico a evaluar (conceptuales, por medio de las pruebas saber) y la participación del estudiantado a través de la autoevaluación.

... la evaluación teórica, conceptual, eso no se mueve de ahí... la autoevaluación tiene sus fechas estipuladas. (E.2.P.)

Estas dos actividades se realizan finalizando el periodo escolar.

Al final del periodo... es de pronto lo que hablamos en la entrevista anterior, ellos mismos evalúan los conocimientos adquiridos... Al final se hace como una parte teórica, que ya esa la maneja como la evaluación final. (E.2.P.)

Con respecto a la autoevaluación, los criterios definidos por la institución educativa están basados en criterios actitudinales y son aplicables a todas las áreas. Recordemos los criterios.

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE.P.)

Pero esta autoevaluación no será la única que estará presente en la unidad didáctica. El profesor señala que en algunas clases puede solicitar la autoevaluación a partir de preguntas abiertas.

En momentos también cuando se termina la clase: “muchachos vamos a evaluarnos”... Qué notas crees... o te voy a poner esta nota o ¿Qué nota te coloco? ¿Cómo crees que fue el trabajo que hiciste? (E.2.P.)

Esta acción como es descrita por Pedro, se ajusta más a una actividad de autocalificación, ya que su objetivo es que el estudiantado emita una calificación y no una reflexión a partir de una orientación específica. Así lo confirma el profesor, cuando asegura que respeta la calificación que ellos emiten.

... y yo les respeto el concepto a ellos...es que en el momento que yo les doy participación a ellos yo les tengo que respetar ese concepto. (E.2.P.)

Una actividad que no está contemplada en su planificación es la coevaluación. Esta postura es coherente con lo que ha expresado el profesor en entrevistas anteriores, donde la participación del estudiantado está limitada a la autoevaluación.

B: ¿Y en algún momento entre ellos va a haber una evaluación? ¿Lo has pensado?

P: No, por el momento no lo he pensado. (E.2.P.)

En este mismo sentido, el estudiantado tampoco participará de la evaluación de la enseñanza. Los motivos que expone Pedro para no llevarla a cabo, se basan en la dificultad que puede suponer que el estudiantado se concentre en esta actividad, en lugar de continuar con las tareas prácticas.

Lo que pasa es que es muy complicado, ellos están más pegados a la parte práctica, entonces es una pelea con ellos...porque es que ellos están pensando es en estar en movimiento, estar jugando, entonces si los logra uno encarretar [*sic*] en lo que es el balonmano, ellos quieren es estar allá jugando.... “Ah no profe terminamos matemáticas pa’ venir a sentarnos acá a coger el cuaderno”. (E.2.P.)

Desde esta postura, la única manera de evaluar la enseñanza sería en forma escrita, lo que se haría difícil por la falta de concentración del estudiantado. Sin embargo, pero no se presentan en el discurso de Pedro, otras alternativas que permitan realizar este tipo de evaluación.

Esto es una evidencia más que la evaluación en Pedro está limitada al aprendizaje, y no se asume como un actor que puede ser evaluado por el estudiantado.

En coherencia con lo expresado anteriormente, es el profesor el actor principal de la evaluación a partir de la heteroevaluación del aprendizaje. En sus palabras, esta evaluación la realizará en todas las sesiones de clase, finalizando con una calificación.

... durante toda la unidad... Día a día... como te digo ya finalizada la clase hay que dar esa nota. (E.2.P.)

En relación a los contenidos a evaluar, existe una planeación de la unidad didáctica (anexo 17), la cual determina que deben evaluarse los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales expresados en indicadores de desempeño. Para esta unidad específicamente son:

- Mejora su forma física en la realización y seguimiento de los test de acondicionamiento físico.
- Ejecuta los fundamentos técnicos básicos de las expresiones deportivas como el balonmano.
- Trabaja con autonomía y responsabilidad. (PU.P.)

En estos criterios evaluativos, surge un elemento que hasta ahora no había surgido en conversaciones anteriores con el profesor y son los test de acondicionamiento físico. Estos se abordarán como contenidos, y por tanto tendrán un criterio de evaluación.

El segundo criterio es procedimental y el último actitudinal. No se encuentra un indicador que esté relacionado con los contenidos conceptuales, pero la planeación de la unidad didáctica, incluye un apartado donde se describen los contenidos que se abordarán y puede dar pistas de qué se evaluará en ese aspecto.

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test de acondicionamiento físico.</li> <li>- Reglas, elementos y campo de juego.</li> <li>- Juegos pre deportivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza los test de acondicionamiento físico que permitan ver su forma física.</li> <li>- Reconoce y aplica los fundamentos básicos del balonmano.</li> <li>- Ejecuta los juegos enmarcados en el deporte diferenciando los elementos básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuentra en el deporte y actividad física un medio adecuado para la comunicación y diálogo con sus compañeros.</li> <li>- Respeta el reglamento para un adecuado funcionamiento del juego.</li> </ul>

**Figura 37.** Contenidos de la unidad didáctica de Pedro definidos en la planeación (PU.P.). (Anexo 17).

Llama la atención que los juegos pre-deportivos y los test de acondicionamiento físico hagan parte de los contenidos conceptuales. Al mismo tiempo, la redacción de todo el apartado es confusa y no se presentan temas en concreto, sino acciones, que tienen una redacción similar a los indicadores de desempeño.

En la primera clase, Pedro presentó al estudiantado los temas de la unidad didáctica, pero sólo se refirió a los que tiene definidos como conceptuales.

Contenidos. Aparte un asterisco puede ser, reglas del balonmano. Los contenidos son los temas que vamos a desarrollar... Aparte otro asterisco, elementos y campo de juego. Aparte, otro asterisco, juegos predeportivos... y por último vamos a trabajar, test de acondicionamiento físico... ese es como el último tema. (C.1.P.)

La intencionalidad de este maestro es evaluar en cada sesión, y emitir al finalizar la clase, una calificación que refleje el trabajo realizado. Al indagar por cuáles son los contenidos que se tienen en cuenta para esa calificación, el profesor expresa que son muy variables. Esa nota final puede incluir los tres contenidos, aunque generalmente se basa en los contenidos actitudinales y procedimentales.

Procedimental, actitudinal... es que ahí se evalúa todo... no todas tienen los mismos componentes... Si no que como te decía, son diferentes, porque si yo por ejemplo, eh la conceptual iría dentro de la evaluación y se presentaría también cuando se realizan trabajos en el cuaderno. La actitudinal y la procedimental, esas se ponen juntas, ya el desarrollo de lo que se hizo en clase... Que ya esa es la que manejamos con las actividades prácticas. (E.2.P.)

En esta explicación no es muy clara la manera en que abordará la evaluación de estos contenidos; tal vez, el aspecto más concreto está relacionado con los conceptos, ya que están presentes en la prueba saber y en las tareas teóricas del cuaderno.

Por su parte, los contenidos actitudinales y procedimentales quedan combinados en la calificación final, como resultado del trabajo realizado, pero no se presentan criterios específicos para definir esa calificación.

Por otro lado, el instrumento principal que utilizará en la unidad didáctica es la planilla, allí se registran las calificaciones en cada sesión.

... solo la planilla. (E.1.P.)

En la planilla... Se maneja el cuadro que es la asistencia, acá ya se van colocando las notas. (E.2.P.)

Igualmente, en la primera entrevista, Pedro mencionó que utilizaba una libreta para tomar apuntes sobre determinados aspectos de la clase, lo cual se convertía en un instrumento más para evaluar.

... normalmente yo mantengo como una libretita pequeña de apuntes... por ejemplo el muchacho que me presenta dificultades lo voy anotando, o voy a estar pendiente de él. (E.1.P.)

Pero, en una entrevista posterior, aclaró que estos apuntes, están centrados en registrar al estudiantado con problemas disciplina y no con dificultades de aprendizaje o alguna situación pedagógica en particular.

De pronto es como ir identificando el que no está haciendo nada, el estudiante problema, el estudiante que no hace nada, el estudiante que no le gusta. (E.2.P.)

En concordancia con la planilla y la libreta de apuntes, se presenta la observación como el procedimiento fundamental para realizar la evaluación de los aprendizajes.

¿Cómo la evalúo? la observo cómo están haciendo el proceso, el niño o la niña que no es capaz de realizarlo, ya uno empieza a detectar esos casos. (E.2.P.)

Para resumir, en la planificación de la evaluación que presenta Pedro, hay dos momentos determinados por la institución educativa: la autoevaluación del aprendizaje y la prueba saber. Estas dos actividades se realizan al finalizar la unidad didáctica.

Otro momento en que señala el profesor para evaluar, será en cada clase. Para Pedro es importante que al finalizar cada sesión quede un registro del trabajo realizado y lo hará por medio de una calificación.

Se evaluarán los contenidos que están definidos en la planeación de la unidad didáctica. El contenido conceptual se evaluará realizará por medio de la prueba saber y en caso que surja alguna exposición o trabajo en el cuaderno.

Por su parte, la evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales no es tan clara. En el discurso, el profesor define que la calificación que emite al finalizar la clase incluye estos dos elementos, pero no se evidencian criterios o actividades específicas que permitan comprender de donde surge la calificación.

En relación a los actores de la evaluación, se destaca el profesor como protagonista de la acción evaluativa por medio de la heteroevaluación del aprendizaje, la cual estará presente en todas las sesiones.

En su planificación no se contempla la participación del estudiantado en actividades de evaluación de la enseñanza o coevaluación. Ahora bien, sí deja abierta la posibilidad de realizar actividades de autoevaluación o autocalificación adicionales a las que propone el colegio.

Se presenta la planilla y la libreta de apuntes como los instrumentos que utilizará el maestro para evaluar. En el primero quedarán registradas las calificaciones que emite al finalizar cada clase como resultado de la observación. En el segundo, apuntará al estudiantado que tenga dificultades de disciplina.

### 6.3.4 Acción evaluativa.

#### 6.3.4.1 Discurso evaluativo.

El discurso evaluativo de Pedro fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. A través del programa informático *Nvivo*, se conocen las frecuencias en que dichas subcategorías se presentaron, facilitando un análisis más concreto de ese discurso (ver tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Pedro en la UD observada.	
Subcategoría	Frecuencia
Censura-Llamado de atención	75
Correctiva	49
Motivación-Felicitación	12
Ofrecimiento de soluciones	9
Informativa	8
Indicación de errores	6
Sancionadora	5
Argumentativa	2
Interrogativa	2

Como se deduce de la tabla anterior, en el discurso evaluativo de Pedro sobresale ampliamente la subcategoría *censura-llamado de atención*. Expresiones de este tipo se hicieron presentes setenta y cinco veces en las seis clases observadas, con ellas se pretendía controlar los aspectos disciplinarios que interferían en el adecuado desarrollo de la sesión.

Este tipo de información, se presentó en todas las clases y así quedó registrado en el diario sobre las clases observadas (anexo 4). Constantemente el profesor hizo llamados de atención para que el estudiantado se concentrara y realizara las tareas propuestas. Este tipo de información fue dirigida principalmente a cada estudiante.

No hermano es el mismo problema con usted siempre, no hemos terminado, ¿Usted ya terminó? (C.1.P.)

Usted qué hermano, usted nunca trabaja. (C.2.P.)

Es que la indisciplina suya cada vez es peor, es que la bulla y la algarabía, usted no está dejando hacer nada. (C.3.P.)

... venga pues mijo o se sale pues, venga pues o se sale. (C.5.P.)

... hágale pues Kevin hermano, cómo hay que hablarle pues. (C.6.P.)

Hey entonces hermano, si te vuelvo a llamar la atención te vas para coordinación y me debes de traer acudiente mañana. (C.11.P.)

Los llamados de atención grupales fueron más escasos, sin embargo, cuando se presentaron fueron contundentes. Estos llamados tenían advertencias sobre reportar ese comportamiento a otras instancias como el coordinador académico del colegio o el director de grupo.

... ojo que muchos se fueron, se sentaron, pero no trabajaron. (C.1.P.)

... comportamiento súper mal, entonces la pregunta es, si voy a evaluar comportamiento todos pierden. Están los que no trabajan, los que no hacen nada porque no les da la gana simplemente, los que trabajan, pero gritan porque creen que están en una fiesta, entonces, estamos muy mal ubicados, los que no trabajaron les voy a colocar cero, ustedes saben que el cero no suma, pero el cero sí resta, entonces necesitamos mirar. Voy hablar con el director de grupo, voy a hablar con el coordinador académico, es que ustedes no quieren trabajar, no sé qué está pasando. (C.3.P.)

El que no esté en condiciones entonces se va de una vez para coordinación, vamos a mirar pues cómo hacemos porque así no podemos, o se organizan o miran a ver cuántos se van a ir ¿Quedó claro o no? (C.5.P.)

... enseguida mismo le informo al coordinador académico y le informo al director de grupo, ninguno hizo la tarea, entonces ¿Qué están haciendo?... sinceramente que pena y que vergüenza. (C.6.P.)

Hubo una situación que se presentó en varias clases y fue el uso frecuente de teléfonos móviles. Ante esta acción el profesor hizo varios llamados de atención, ya que la normativa institucional no permite el uso de estos equipos durante las clases.

Si le vuelvo hablar se va eso para coordinación hasta diciembre y sabe que hasta diciembre no le entregan eso. (C.3.P.)

Niña me guarda eso si me hace el favor. (C.5.P.)

... las vuelvo a ver con ese celular en la mano y las llevo a coordinación, a los dos. (C.6.P.)

Se lo guardo, se lo guardo, guárdelo pues. (C.11.P.)

En general, la mayoría de las expresiones evaluativas del profesor durante la unidad didáctica, estuvieron centradas en reprobar las actitudes disruptivas del estudiantado, en aras de mantener el orden y la disciplina de la clase.

Su marcado interés en este tipo de actitudes, deja relegada otra información que contribuye al aprendizaje del estudiantado.

En segundo lugar, aparece la subcategoría *correctiva*, la cual pretende brindar información que le permita al estudiante realizar la tarea de manera correcta.

En el caso de Pedro, sus expresiones correctivas fueron generalmente cortas y concretas, no estuvieron centradas en la técnica o la táctica del balonmano, sino en los aspectos normativos de las tareas propuestas. Por ejemplo, en la clase número tres, el profesor propuso formarse en dos hileras, cada estudiante debía desplazarse en zigzag entre sus compañeros driblando el balón, al llegar al final de la hilera, debía regresar trotado y entregarle la pelota al siguiente compañero. En este ejercicio sus correcciones fueron:

... Por detrás, regresa trotando, hey driblando el balón...

... Se queda ahí, se queda ahí. Hey regresa por detrás, quédese ahí...

... Hey regresá por detrás...

... Hey mijo es trotando, es trotando y driblando el balón...

... Hey no señor, venga, venga, venga, hey, llega hasta acá y vuelva y regresa...

... Hey, hey viene hasta acá, trotando, vuelve y empieza, vuelve y empieza y llega hasta el puesto...

... venga niña, usted debe llegar hasta acá, por detrás, por detrás, hágale pues, driblando el balón. (C.3.P.)

Como puede observarse, sus expresiones estuvieron más encaminadas a que el estudiantado se desplazara por el lugar correcto y realizara el *dribling* con el balón, pero no hubo retroalimentación sobre la técnica específica para realizar el desplazamiento o el manejo del balón.



Las expresiones correctivas de otras clases, también se dieron en este sentido, aunque hubo algunas correcciones que sí estuvieron orientadas a la ejecución técnica. Al igual que la subcategoría anterior, estas expresiones estuvieron centradas en cada estudiante.

Hey pase atrás, pase atrás. (C.2.P.)

Eh se mueve para adelante, sigue. (C.2.P.)

Hey baje esos codos, baje esos codos. (C.3.P.)

Trotando mirando hacia el frente, mirada al frente. (C.3.P.)

Hey rebotando el balón, con él en la mano no puede correr. (C.5.P.)

Con una sola mano, con una sola mano. (C.5.P.)

Venga, venga, se queda acá, hace esto y lo pasa atrás. (C.6.P.)

Hey es por debajo, es por debajo, es por debajo. (C.6.P.)

En tercer lugar y con muy baja frecuencia de aparición, se encuentra la subcategoría *motivación-felicitación*. Fueron escasas las oportunidades en que el profesor emitió este tipo de información para felicitar o motivar el trabajo realizado por el estudiantado y cuando se hizo presente, estuvo más enfocado a los pequeños grupos.

En las seis clases, sólo se emitieron doce frases en este sentido, en las clases uno y seis, sólo se presentó una vez y en las sesiones tres y once, no se hizo presente.

... eso es, eso es. (C.1.P.)

... tranquila no se desespere, sigue, sigue, sigue. (C.2.P.)

... muy buena, muy buena. (C.5.P.)

... eso es muy buena. (C.5.P.)

Muy buena la jugada, muy buena. (C.6.P.)

Teniendo en cuenta que las actitudes negativas se convirtieron en el eje central de sus expresiones evaluativas, es interesante encontrar que las acciones positivas, no tuvieron el mismo impacto en el profesor, y, por lo tanto, no sobre salen en su discurso.

La subcategoría *ofrecimiento de soluciones* aparece en el cuarto lugar con tan sólo nueve expresiones, las cuales se presentaron todas en una sola sesión y estuvieron dirigidas a cada estudiante.

Mirada hacia el frente, pongo el balón al lado del pie derecho, mirada hacia el frente, mirando al frente, a un ladito y va mirando al frente. (C.2.P.)

Tenés que coger y pasarlo de una, si no te lo quitan. (C.2.P.)

Vea juegue por este lado. Juegue con ellas. (C.2.P.)

El ofrecimiento de soluciones pretende aportar ideas para que el estudiantado realice la tarea de la mejor manera. Sin embargo, en el discurso de Pedro no se encuentra una apuesta por este tipo de información. Tal vez, hay un desconocimiento del profesor sobre cómo desde el discurso, se fortalecen los aprendizajes en el estudiantado y se vincula con los aprendizajes previos o futuros.

La subcategoría *informativa* está compuesta por dos elementos, el anuncio de los criterios de evaluación para una clase, la unidad didáctica o una actividad especial y la información sobre cómo avanza el proceso evaluativo durante la unidad didáctica.

Este tipo de información se hizo presente sólo en ocho oportunidades de las cuales, seis fueron en la clase número once. En esa sesión se llevó a cabo la autoevaluación, por tanto, se recordaron los criterios de evaluación que propone la institución educativa.

El primer ítem es el trabajo en equipo, revisen por favor, trabajo en equipo. El segundo es la participación y el tercero es la puntualidad. El cuarto es el cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la institución. El quinto es el respeto. Sexto interés por las actividades de clase. El séptimo es el cuidado del entorno. El octavo es el porte y el respeto por el uniforme. El noveno es la responsabilidad con los implementos del salón, en este caso con los implementos del área de educación física y el décimo las acciones que correspondan al buen uso del manual de convivencia...Ojo autoevaluación, vale el 10%. (C.11.P.)

En esta misma clase, el profesor le notificó al estudiantado quienes debían prepararse para realizar recuperaciones finales.

... usted donde estudió el primer periodo, tenemos que mirar porque no tengo notas suyas del primer periodo. (C.11.P.)

... usted el primer periodo qué no tengo notas suyas, ¿Cómo?, no hizo nada, su nota del primer periodo es un 1.0. (C.11.P.)

... querida amiga usted me debe primer y segundo periodo, todos dos los perdió, ¿Cuándo va a hacer la recuperación?, debe recuperar los dos periodos, primero y segundo, el primero le quedó en 2.7 y el segundo en 2.6, el tercero lo tiene en 1. (C.11.P.)

... usted donde estudió primer y segundo periodo... No tengo notas suyas y este tercer periodo tirando más bien a mal. (C.11.P.)

Como se deduce de los testimonios presentados, sólo hubo una sesión en que se socializaron los criterios de evaluación, y fue en la autoevaluación institucional, actividad ya conocida por el estudiantado. Durante la unidad didáctica, no hubo otro momento en que el profesor socializara los criterios que tendría en cuenta para calificar.

Esta ausencia, puede indicar que no hace parte de la acción evaluativa de Pedro, presentarle al estudiantado cómo serán evaluados. Quizás porque no se conozca el valor que puede significar para el estudiantado esta información, o porque sus criterios no están suficientemente claros para ser compartidos.

Asimismo, la información sobre el estado del proceso evaluativo, sólo fue emitida por el profesor en dos ocasiones.

Usted va perdiendo, este periodo va perdiendo. (C.3.P.)

Hay estudiantes que no están trabajando, tengo 2, 4, 5 notas, estudiantes que tienen cinco 1.0, ¿Por qué?, porque no hacen nada, acá venimos, practicamos jugamos, evaluamos las posiciones, si usted se queda sentado ahí, ahí tiene su 1.0. (C.6.P.)

En el sexto lugar aparece la subcategoría *indicación de errores*; sólo se presentaron seis expresiones durante toda la unidad didáctica. Esta información tiene como único objetivo que el estudiante sepa en qué está fallando, pero sin presentarle alternativas de solución.

No puede dar más de tres pasos con él en la mano. (C.2.P.)

... venga, cobre ahí, no lo puede empujar, no lo puede tocar. (C.5.P.)

No se puede meter ahí, penalti. (C.6.P.)

Sería importante que esta subcategoría se hiciera más presente así sólo se nombraran los errores sin explicaciones al respecto, ya que así el estudiantado podría identificar en qué está fallando. Aunque lo ideal sería una explicación de ese error, indicar el error sería un primer paso hacia la argumentación o la interrogación.

Por otro lado, la subcategoría *sancionadora*, hizo presencia en dos clases, con cinco expresiones. La primera fue la sesión número uno, el profesor les dictó la presentación de la unidad, las competencias que se esperan lograr, los contenidos y algunos elementos teóricos del balonmano como las reglas básicas, jugadores, etc. En esta actividad el estudiantado estuvo muy inquieto, no querían escribir sino estar en la cancha. El tiempo que estuvieron en el salón, hubo reclamos y pedían no escribir más. Ante esta actitud, el profesor les recordó que escribir en el cuaderno era parte del trabajo en clase y por ende, representaba una calificación.

... todos deben escribir, sacan el cuaderno, si no tienen cuaderno, en el de tareas, en una hoja o en lo que sea, finalizada la clase colocamos nota. (C.1.P.)

Debe copiar porque enseguida coloco nota, sino copia tiene 1. (C.1.P.)

Todo el que no está copiando enseguida coloco nota, ¡Ojo pues!, (C.1.P.)

Estas expresiones fueron una forma de presión para que el estudiantado realizara la actividad de escritura y el profesor lograra cumplir lo que tenía planeado.

Las otras dos expresiones se presentaron en acciones aisladas, la primera dirigida a un grupo de estudiantes que no tenían la indumentaria adecuada para participar de la clase, y la segunda, estuvo dirigida a toda la clase y lo acompañó de un llamado de atención por la indisciplina del grupo y la no participación de algunos estudiantes en la sesión.

Ustedes, señores si no trabajan no tienen nota, ustedes saben que tienen que venir con pantaloneta. (C.1.P.)

¡Ojo! estudiante que no trabajó tiene su nota mala... el comportamiento está malísimo, no están haciendo las cosas bien hechas, la indisciplina es tremenda (C.3.P.)

Si bien es escasa la presencia de esta subcategoría, las expresiones emitidas, dejan entrever la relación de poder que puede ejercer el maestro hacia el estudiantado a partir de la calificación. Especialmente en la primera clase logró que el estudiantado escribiera los elementos teóricos del balonmano, a pesar de la ansiedad por realizar las actividades prácticas.

Las subcategorías *interrogativa* y *argumentativa*, sólo se presentaron dos veces cada una en las seis clases observadas. Las expresiones interrogativas se presentaron en la clase número dos cuando el profesor le propuso a un pequeño grupo jugar un partido de balonmano durante diez minutos, y al finalizar, cada equipo debía evaluar cómo había jugado el equipo contrario.

Pregunto. Ustedes que son el equipo 1, ¿Qué aspectos positivos vieron en ellos jugando balonmano?, los goles, los toques, el ataque. (C.2.P.)

... Ustedes ¿Qué vieron positivo en ellos? ¿Nada? Que jugaban en equipo. (C.2.P.)

Con estas preguntas se pretende que el estudiantado reflexione sobre su propio desempeño o el de sus compañeros, por eso se hacen relevantes en el discurso evaluativo. Sin embargo, la poca presencia de este tipo de preguntas en Pedro, es una manera de confirmar lo que ha expresado anteriormente en las entrevistas y es su poco interés en generar autoevaluación y coevaluación entre el estudiantado.



Otro instrumento que mencionó en su planificación fue la libreta, la cual servía para identificar el estudiantado que más dificultades de comportamiento tenía. Efectivamente el profesor utilizó este recurso en varias ocasiones. En el diario de clases quedó registrado como en las clases tres y seis, el profesor hizo varios llamados de atención y finalmente escribe en su libreta los nombres de algunos estudiantes, para luego hacer anotaciones de disciplina o llevarlos a la coordinación.

... voy a empezar a escribir estudiantes, estudiante que escriba estudiante que le voy a hacer anotación, porque aparte que no está haciendo nada, no está dejando trabajar. (C.3.P.)

Kevin el apellido suyo cual es, cómo, el apellido suyo, cómo se llama. (C.3.P.)

Cuál es el nombre de Ceballos... Ese era el que estaba peleando ¿Cierto?, y el otro ¿Cómo se llama? (C.6.P.)

Este uso de la libreta, apoya el discurso evaluativo prevalente en Pedro de censura y el llamado de atención, donde el interés principal es mantener un ambiente de disciplina y orden.

Otro instrumento que surgió en la unidad didáctica fue el cuaderno del estudiante, este fue utilizado para registrar tareas conceptuales como la presentación de la unidad didáctica y las tareas teóricas. Igualmente, allí se registró la autoevaluación institucional.

Este instrumento no había sido mencionado por el profesor en su planificación, pero la utilización que le dio en esta unidad didáctica, denota que es un instrumento permanente en su acción evaluativa y no una acción fortuita. Tal vez, es tan rutinaria su utilización, que no lo tuvo presente en su discurso de manera específica.

Por favor en el cuaderno colocamos tercer periodo, deben de copiar todos, todos deben escribir. (C.1.P.)

... próxima clase les califico la cancha de balonmano, y les califico en la cancha las posiciones de cada jugador, cada uno me trae eso para la próxima clase en el cuaderno. (C.5.P.)

... van a sacar el cuaderno donde terminamos el primer periodo, tenemos la autoevaluación... Si usted lo hizo siguiendo las indicaciones del primer periodo, tiene en estos momentos la casilla disponible para la última autoevaluación. (C.11.P.)

... Cada uno en el cuaderno de educación física, prueba evaluación final, la pregunta con la respuesta correcta y en seguida dentro de 20 minutos empiezo a llamar y me traen el cuaderno. (C.11.P.)

El uso del cuaderno, se restringe a tareas con fines calificativos, pero no trasciende a recolectar información que permita conocer el estado del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro instrumento utilizado fue la prueba saber (anexo 18), la cual se llevó a cabo finalizando la unidad didáctica. Así lo registró Pedro en su carpeta institucional.

Los estudiantes presentan simultáneamente la prueba del saber donde se realiza un repaso de todos los temas trabajados durante todo el año. (C.I.P.)

En el caso de los actores de la evaluación, hubo una pequeña variación con respecto a la planificación y fue la realización de una actividad de coevaluación en la clase número dos, la cual no estaba prevista. En esta sesión, luego de realizar un partido de balonmano, el profesor sugirió a cada equipo evaluar al contrario y emitir una calificación.

El equipo número 1, si colocamos nota, ¿Qué nota le colocarían al equipo número 2? [4.0, 3.0, 3.5], 3.5 ¿Por qué? [Porque caían muy duro], cometían muchas faltas; o sea si cometemos faltas es porque no sabemos el reglamento. Ahora el equipo 2 ¿Qué nota le colocaría al 1? [1.0], ¿Por qué le colocaría 1? [Porque la quitaba de las manos], ¿Quién más? [Mentiras no, mejor un 3.0] ¿Por qué un 3? [Porque a veces jugaron bien en equipo, pero lo maluco es que él caía muy brusco]. (C.2.P.)

A pesar de realizar esta actividad, Pedro ha expresado que no está convencido de este tipo de ejercicios. Sin embargo, es posible que la participación en esta investigación, haya influido en él para llevarla a cabo.

Es de resaltar que esta calificación que emitió el estudiantado no quedó registrada en la planilla. Al parecer, la pregunta por la nota, fue la manera que motivó la evaluación en el estudiantado.

La autocalificación del aprendizaje se hizo presente en la unidad didáctica de las dos maneras en que estaban planeadas, la primera, la autoevaluación institucional.

... me deben de colocar la nota de 1 a 5 en cada uno de esos aspectos... luego cuando tengan las notas, lo van a sumar y dividen por 10... y esa es la nota que me va a dar a mí de autoevaluación. (C.11.P.)

La segunda forma, era la autocalificación que en algún momento podía solicitar el profesor. Este ejercicio se presentó en dos clases. La primera fue en la clase número uno. Al finalizar las tareas, el profesor tomó su planilla y le preguntó al estudiantado de manera grupal cuál debería ser su calificación. Ante esta pregunta todos respondieron en coro la máxima calificación. Al sonar el timbre el profesor toma su planilla y asigna un 5 a los estudiantes que participaron de la clase.

Los que hicieron el trabajo acá, ¿Qué nota creen que se merecen después del trabajo en clase?, [5, responden todos] ¿Un cinco? ojo que muchos se fueron, se sentaron, pero no trabajaron. (C.1.P.)

La segunda fue la clase número tres. Esta vez, tomó su planilla, les recordó que aquellos que no trabajaron tenían 1, luego le preguntó a cada estudiante la calificación que se pondrían por el trabajo realizado. En varias ocasiones no estuvo de acuerdo con las respuestas, pero les respetó la nota que proponían.

Santiago ¿Qué nota se merece usted?, más o menos su trabajo, que funcionó, gritó, qué nota, un 3.5. Kevin, nota, 3.5. Cindy cuánto, 3.5. Alejandro, Alejandro entonces ¿Qué nota se merece? 4.0... Mateo ¿Quién es? ¿Qué nota se merece?, ¿Qué cree usted? 3.0. Yamile, 5.0... Cristian 3.0. Laura no vino. Giovanni ¿Cuánto? 5.0 funcionó mucho, qué le coloco pues... Jimena, usted qué, ¿Usted no trabajó? ¿Qué le coloco?, 3.0... Karen ¿Quién es Karen?, ¿Qué le coloco? 5.0. (C.3.P.)

En medio de la autocalificación, Pedro confrontaba el criterio del estudiantado con su propia opinión, intentado que el estudiante fuera honesto en la calificación que emitía.

Sara, Sara, ¿Usted trabajó?, no señora aquí terminó sentada, ¿Qué nota le coloco? [4.5], 4.5, pero muy alta [Oiga no profe]... Juan [4.0] ¿4.0? si no le hubiera preguntado le coloco un 2.5 [Oiga al profe], sí señor... Sara, ¿Quién es Sara?, usted qué, usted no hizo nada [Sí yo trabajé] ¿Qué le coloco? [3.0]... Yamile [5.0] ¿5.0? ¿Por qué? [Estaba jugando]... Daniel [Yo me merezco el 5.0] No señor, mucha indisciplina, [Ah, menos pues] 3.8. (C.3.P.)

Así como lo tenía planeado, Pedro finalizó cada sesión de clase otorgando una calificación por el trabajo realizado, a excepción de la clase número uno donde hubo autocalificación. En la sesión número tres a pesar de haber solicitado una autocalificación, no le dio la misma oportunidad a quienes no habían trabajado en la clase, ellos ya tenían una nota asignada.

... los que no trabajaron les voy a colocar 0, ustedes saben que el 0 no suma, pero el 0 sí resta. (C.3.P.)

En la clase número cinco, la calificación no la asignó al finalizar la sesión, sino durante la tarea número tres, allí con la planilla en la mano, a cada estudiante le preguntó el nombre de la posición que estaba ocupando en la cancha antes de iniciar el juego y le asignó una nota buena o mala según su respuesta.

Voy a empezar a llamar por equipos, se van a ubicar en las posiciones, y en seguida, cada jugador me

va a decir en qué posición está ubicado...ubíquense que les evaluó posiciones... Alejandro ¿Quién es? [Cómo], posición [Arquero], arquero. Juan, [Pivote], pivote. Posición ¿Cómo se llama esa posición ahí? [Central], central, pilas pues. Evelyn, Posición, ¿Cómo se llama eso ahí? [Silencio], extremo, venga para acá. Leidy, posición ¿Cómo? [Central], central no, está al lado del arquero, extremo. (C.5.P.)

En el diario sobre las clases observadas (anexo 4), quedó registrado cómo en el resto de sesiones el profesor toma su planilla al finalizar la clase y asigna la calificación a partir de la observación que realizó de cada estudiante, convirtiéndolo en el actor principal de la acción evaluativa durante esta unidad didáctica.

Por otro lado, no hubo ninguna actividad de heteroevaluación de la enseñanza o autoevaluación de la enseñanza, tal como estaba previsto desde la planificación.

### 6.3.4.3 *Contenidos evaluados.*

La planeación de la unidad didáctica de Pedro, determina que la evaluación del aprendizaje debe incluir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (anexo 17).

En el apartado anterior donde se presentaron los instrumentos y actores de la acción evaluativa, se puede observar que, a excepción de la autoevaluación institucional, que cuenta con unos criterios definidos, totalmente actitudinales; el profesor no presentó ningún criterio para realizar la autocalificación y la coevaluación, sólo preguntó por la calificación en estos dos momentos.

En la clase número tres cuando solicitó la autocalificación, hubo algunas frases del profesor, que hacen pensar que la actitud en la clase es determinante para emitir la calificación.

... ¿Qué nota se merece usted?, más o menos su trabajo, funcionó, gritó... ¿Usted trabajó?, no señora aquí terminó sentada, ¿Qué nota le coloco?, 4.5, pero muy alta... ¿Quién es Sara?, usted qué, usted no hizo nada, qué le coloco... Daniel, no señor mucha indisciplina, 3.8. Giovanny ¿Cuánto? 5.0 ¡cómo funcionó!, funcionó mucho, qué le coloco pues. (C.3.P.)

Con respecto a la calificación que define al final de cada clase, no es posible saber qué contenido es evaluado. En el discurso o la acción evaluativa, no hay pistas que permitan identificar los criterios que son tenidos en cuenta para esta calificación. En una entrevista anterior, el profesor afirmó que esa nota surge de las actitudes y los procedimientos de cada clase.

Procedimental, actitudinal... es que ahí se evalúa todo... La actitudinal y la procedimental, esas se ponen juntas, ya el desarrollo de lo que se hizo en clase... ya esa es la que manejamos con las actividades prácticas. (E.2.P.)

Probablemente, la calificación surge de dos indicadores de desempeño definidos en la planeación de la unidad didáctica. Pero no se tienen evidencias más allá de la observación libre que realiza el profesor.

- Ejecuta los fundamentos técnicos básicos de las expresiones deportivas como el balonmano.
- Trabaja con autonomía y responsabilidad. (PU.P.)

Un aspecto relevante en los contenidos evaluados, fue la presencia permanente de la evaluación de los conceptos. A pesar que en la planeación de la unidad no se encontró un indicador específico para este contenido, la idea de evaluación que manifestó Pedro en sus concepciones, está ligada a identificar si el estudiantado está adquiriendo un conocimiento.

... evaluar es darme cuenta de que el muchacho o el estudiante está quedando con un conocimiento... Adquirir un conocimiento, o sea, darme cuenta de que el muchacho está adquiriendo un conocimiento. (E.1.P.)

Al referirse a conocimiento, sus palabras hacen pensar que se refiere a los contenidos conceptuales, más que a otro aspecto, así lo hace entender en otros apartes de las entrevistas.

... la evaluación es un proceso muy largo y más en la educación física... es que yo no puedo llegar a medir un conocimiento de la noche a la mañana, eso es formación, a nivel de que se van formando, que estamos en el proceso, que van adquiriendo ese conocimiento, me doy cuenta de que sí está cumpliendo. (E.1.P.)

¿Cómo lo vamos a evaluar? mirando los conocimientos que ellos vayan adquiriendo, ¿Cómo lo evaluó? en el mismo proceso durante la clase, de que ellos sí que aprendan a manejar conceptos básicos, de la misma terminología y del mismo desarrollo de la clase como tal. (E.2.P.)

Desde esta perspectiva, no es extraño que el contenido más evidente en la acción evaluativa fueran los conceptos y no por medio de exámenes, sino en forma de preguntas durante las sesiones de clase.

... sobre el balonmano en la primera hora ¿Qué se les quedó? [No se puede caminar con el balón], no se puede dar más de tres pasos con el balón, ¿Qué más? [Son 7 jugadores]; son 7 jugadores ¿Qué más? [No se puede con el pie], no se puede hacer goles con el pie. (C.1.P.)

... qué trabajamos la clase anterior [Balonmano], balonmano, y que, a ver hablamos de características básicas, hablamos de lo que se puede hacer y de lo que no se puede hacer. Quien me habla de las generalidades, de las características generales [Que se juega con 7 jugadores], que se juegan con 7 jugadores, [El arquero es el único que la puede coger con la mano], bien, ¿Quién más? [No se le puede dar con el pie], no se le puede dar con el pie, [No se puede empujar], no se puede empujar, ni tocar al rival, ¿Qué más recuerdan? ¿Cuándo es penalti?, [Cuando un jugador se la devuelve al arquero]. (C.2.P.)

... quién me dice ¿Cuál es la función del arquero? [Yo profe, yo], bueno de a uno, ¿Cuál es la función? [La función es evitar que le hagan goles y salir jugando] Evitar que le hagan goles, ¿Qué no puede hacer el arquero? [No puede salir y chutar la pelota], si sale de la bomba no puede chutar la pelota [No se la pueden devolver. Si se la pueden devolver], ojo, el arquero, estamos hablando de lo que no puede hacer el arquero, el arquero dentro de la bomba le puede meter el pie, fuera no ¿Qué puede hacer el arquero? [Salir y jugar], puede salir, ¿Qué más puede hacer? [Tapar, no dejarse hacer goles], claro lógicamente es tapar. (C.6.P.)

... voy a darle respuesta a la evaluación final y enseguida les voy a entregar la evaluación a cada uno... La primera pregunta decía, la condición previa al ejercicio es... (C.11.P.)

La evaluación de los conceptos, también se presentó en la prueba saber y una tarea escrita en la sesión número cinco.

... próxima clase les califico la cancha de balonmano, y les califico en la cancha las posiciones de cada jugador, cada uno me trae eso para la próxima clase en el cuaderno. (C.5.P.)

A modo de resumen sobre la acción evaluativa en esta unidad didáctica, se puede concluir que el discurso evaluativo de este profesor estuvo enfocado principalmente en censurar el comportamiento del estudiantado con el fin de mantener la disciplina de la clase.

En el diario sobre las clases observadas (anexo 4) quedó registrado el comportamiento disperso del estudiantado de este grupo, las dificultades que presentan algunos alumnos para



concentrarse, seguir indicaciones y participar en las tareas. Es posible que el énfasis en el discurso de censura y llamado de atención fuera generado por el comportamiento disruptivo del grupo. Sin embargo, no podría afirmarse con toda certeza hasta no observar el discurso de Pedro con un grupo menos numeroso y más concentrado al momento de trabajar.

En segundo lugar y con gran diferencia con respecto a la primera subcategoría, aparecen las expresiones correctivas. Estas fueron cortas y precisas, más focalizadas en la normatividad de la tarea, es decir, que se hicieran bien las hileras, que el estudiantado se desplazara al lugar que debían, que se driblara el balón en todo momento, etc., pero no hubo una retroalimentación enfocada en las habilidades o destrezas motrices.

Las subcategorías restantes tuvieron poca presencia en el discurso de Pedro. Para destacar está la presencia de las expresiones sancionadoras que, aunque fueron pocas, muestran la relación de poder que puede ejercer el profesor sobre el estudiantado a partir de la calificación.

Así mismo, las subcategorías interrogativa y argumentativa se presentaron sólo en dos oportunidades cada una y fue en la misma clase y a partir de la misma actividad. En las otras sesiones estuvieron ausentes, lo que lleva a pensar que a este maestro, le hace falta descubrir la importancia de realizar una retroalimentación de calidad que le permita al estudiantado mejorar su desempeño. Es un aspecto a mejorar en su discurso evaluativo.

En casi todas las subcategorías prevalece la información individual, es decir, el profesor se dirige especialmente a cada estudiante cuando realiza su discurso evaluativo.

En las clases observadas se percibe una actitud en Pedro muy inquieta por la disciplina, lo que es consecuente con las expresiones evaluativas que privilegia en su discurso. Su preocupación central es organizar al estudiantado, y una vez iniciada la actividad, él observa el desempeño, pero emite pocas expresiones que incluyan una retroalimentación específica sobre cómo están realizando la tarea.

En cuanto a los instrumentos y actores de la evaluación, se encuentra como instrumento principal la planilla, allí quedaron registradas las calificaciones que surgían en cada sesión. Así mismo, utilizó su libreta de apuntes para escribir los nombres de los estudiantes que tenían mayores dificultades con la disciplina. Tal como estaba previsto en su planificación.

Estos dos instrumentos sirvieron de apoyo para registrar la observación que realizaba el profesor en cada sesión. Es a partir de esa calificación clase a clase y la observación por parte de Pedro, que se evidencia cómo él se convierte en el actor principal de la acción evaluativa con la heteroevaluación del aprendizaje.

La participación del estudiantado en su evaluación, estuvo presente en la autoevaluación institucional, las dos actividades de autocalificación y una de coevaluación.

En relación a los contenidos evaluados, se puede concluir que los contenidos conceptuales jugaron un papel decisivo en la evaluación de esta unidad didáctica, especialmente a través de preguntas sobre elementos técnicos o reglamentarios del balonmano. Este tipo de evaluación no estaba concebida en su planificación y fue la más presente durante todas las clases.

La calificación que asigna el profesor en su planilla al final de la clase, no es posible identificar claramente a qué contenido responde.

### 6.3.5 Reflexión sobre la evaluación.

Una vez finalizada la unidad didáctica se indagó por las posibles reflexiones que pudo generar el proceso evaluativo. La entrevista fue muy corta, no hubo mucha elocuencia por parte del profesor, las respuestas fueron precisas, sin mayores ampliaciones sobre el tema (diario sobre las entrevistas. Anexo 3).

El profesor considera que su proceso de enseñanza durante la unidad didáctica estuvo bien, no obstante, reconoce que la pérdida de clases es una gran dificultad para lograr los objetivos propuestos.

... mire que se perdieron muchas clases, muchas actividades de fin de año entonces, el desarrollo como tal de todos los contenidos no se pudo desarrollar. (E.3.P.)

Esta pérdida de clases quedó registrada en el diario sobre las clases (anexo 4). Allí quedaron consignados los motivos por los cuales, de trece sesiones programadas, sólo se llevaron a cabo seis.

El motivo principal fueron las actividades programadas por la institución educativa: En la clase número cuatro, el profesor debía acompañar al equipo de Rugby del colegio a un partido por fuera de la institución. En la clase número ocho, el profesor debía asistir a una reunión con el consejo académico debido a que es el jefe de área. En la clase número nueve, hubo una jornada especial de atención a padres de familia en las dos primeras horas. Al finalizar el encuentro con los padres, se iniciaron las clases de la primera hora, por lo tanto, las dos últimas no se dieron.

En la clase número diez, fueron las pruebas institucionales. En la clase número doce, no hubo sesión porque se programó una jornada académica donde el estudiantado presentaba los proyectos de investigación que desarrollaron durante el año. En la semana de la clase número trece, se llevaron a cabo los refuerzos, por este motivo no había clases de manera permanente, sino espacios para que el estudiantado buscara a los profesores y acordarán la entrega de los trabajos.

Sólo se presentó un motivo externo a la institución educativa y fue en la sesión número siete, en esta fecha los estudiantes no asisten a clase debido a la semana de desarrollo institucional decretada por el Gobierno Nacional.

A pesar de no llevar a cabo estas clases, el profesor estima que se lograron los objetivos propuestos para el periodo, así lo registró en la entrevista y en su carpeta institucional.

... yo pienso que ya ellos se familiarizaron, ya ellos saben qué es el balonmano, ya ellos saben pararse en una cancha, si ellos están observando un partido ya saben cuál es la ubicación que tienen los jugadores, entonces yo pienso que sí se hicieron cositas y se alcanzaron a adquirir conocimientos. (E.3.P.)

En educación física a pesar de los días que no se pudo dictar las clases por diferentes actividades planeadas en la institución, se lograron las metas propuestas para el tercer periodo. (C.I.P.)

Pedro en esta reflexión sobre su acción evaluativa, menciona en varios apartes de la entrevista que hubo un aprendizaje en los conocimientos por parte del estudiantado. Cada vez más en su discurso se percibe una concepción de conocimiento, como sinónimo de los contenidos conceptuales.

... ellos ya saben y tienen conocimiento acerca de lo que es el balonmano... no se pudo profundizar mucho, que ellos practicasen mucho, pero sí se adquirió conocimientos. (E.3.P.)

... les fue bien (En la prueba teórica), entonces ahí se pudo observar que ellos adquirieron conocimientos... (E.3.P.)

... desde lo teórico estuvo bien, desde la parte práctica los muchachos también se metieron en el cuento, entonces ahí se puede evidenciar de que ellos adquirieron conocimientos. (E.3.P.)

... yo creo que ellos la parte fundamental del balonmano ellos quedaron con ella... saben lo que no se puede hacer, también tienen conocimiento de donde son las faltas, qué son las faltas. (E.3.P.)

Estas expresiones refuerzan la idea que ha manifestado anteriormente en relación a la función principal de la evaluación, saber si el estudiantado ha adquirido conocimientos.

En su discurso manifiesta que todo el proceso lo llevó a cabo como lo tenía planeado y no hubo cambios significativos.

No. No, no, cambios no. (E.3.P.)

Como se vio en la acción evaluativa algunas cosas sí se realizaron y no hacían parte de su planificación como la utilización del cuaderno y la coevaluación, pero probablemente son acciones tan permanentes en su acción evaluativa que no es consciente que las lleva a cabo sin estar planificadas.

Asimismo, al indagar si considera necesario introducir cambios en su acción evaluativa o repetir lo que hasta ahora realizó, el profesor sólo menciona continuar con la calificación que realiza en cada sesión de clase, sin referirse a otros elementos de la evaluación.

... el día a día hay que seguirlo haciendo, el día a día hay que seguirlo haciendo, es como ese proceso. (E.3.P.)

De manera específica se indagó por los posibles cambios que pueden tener los instrumentos utilizados, o la incorporación de otros nuevos. A este respecto, Pedro argumenta que la planilla es fundamental en su acción evaluativa, ya que es un requisito institucional y a la vez, se convierte en el registro del trabajo realizado por el estudiante en caso de alguna solicitud por parte de los padres de familia.

Desafortunadamente uno tiene que estar trabajando es de la mano de la nota, porque hay que valorar el estudiante, si yo no entro a valorar el estudiante, estoy fallando con lo que yo debo entregarle a la institución... hay que manejar planilla porque es que llega un padre de familia, yo necesito darle una nota, porque el padre de familia llega reclamándome cuánto tiene él, qué nota tiene él.

B: ¿Y otros instrumentos nuevos? ¿Has pensado?

P: Silencio... Pues no. (E.3.P.)

Por estas razones debe permanecer como el instrumento principal en su acción evaluativa.

Al indagar por los posibles cambios que introduciría a su acción evaluativa, surge como reflexión una gran dificultad que ya había sido manifestada por Pedro en entrevistas anteriores y es el elevado número de estudiantes por grupo. Para él este es un factor que no permite que se lleve a cabo un proceso evaluativo de mayor calidad.

¿Qué cambiaría?, lo que pasa es que el día a día es muy complicado, un día, una clase, la trabajas muy bien, la otra clase te llegan uno o dos estudiantes que en ese momento están con la indisciplina alborotada y esos se encargan de desorganizarte todo el grupo, entonces, mientras se maneja con tantos estudiantes es muy difícil, es muy difícil... Veo hay otra situación que pienso que en el área es muy difícil, porque es que yo no alcanzo a conocer 500 estudiantes... con 500 estudiantes, siempre recuerda uno es o el más juicioso, o el mejor deportista o el indisciplinado, el que no te deja trabajar, los otros ¿Ehh y este quién es?, muy difícil. (E.3.P.)

En resumen, las reflexiones que surgen una vez realizada la unidad didáctica están encaminadas a dos elementos externos al profesor: El alto número de clases que no se llevaron a cabo y la cantidad de estudiantes por grupo.

En primer lugar, las clases que no se realizaron fueron en su mayoría por motivos institucionales, a pesar de esto, el profesor considera que se lograron los objetivos propuestos para la unidad didáctica.

En segundo lugar, el elevado número de estudiantes por grupo es una dificultad para Pedro dado que no permite un proceso de evaluación más personalizado. Aunque esta situación es ajena al manejo profesoral, sí podría generar reflexiones en Pedro sobre nuevas estrategias evaluativas que le permitieran conocer mejor cómo es el proceso que lleva cada estudiante, pero su reflexión se limita a visualizar el problema, sin ofrecer alternativas de cómo abordarlo.

Llama la atención que no se encuentra ninguna reflexión sobre su propio desempeño. En general, el profesor no considera necesario introducir cambios en relación a los actores, contenidos e instrumentos de su evaluación.

#### 6.3.6 Síntesis del caso.

A partir de la recolección y análisis de la información realizada, se puede afirmar que la evaluación para este profesor, es un mecanismo que le permite verificar el aprendizaje que ha tenido el estudiantado.

Desde esta perspectiva, su concepción de evaluación tiene matices cercanos a la racionalidad técnica, ya que asume como función principal de la evaluación, el conocer si lo que él como profesor les está enseñando, los estudiantes sí lo están aprendiendo. Así mismo, en su práctica evaluativa, se presenta como el actor principal a través de la heteroevaluación del aprendizaje y asume la calificación como el resultado final de la evaluación realizada.

Sin embargo, esta visión de evaluación, contrasta con otras expresiones del profesor donde reconoce la individualidad del estudiantado, y la necesidad de no limitar la evaluación a conocer el aprendizaje de las habilidades motrices, sino tener presentes los contenidos actitudinales y conceptuales. A la vez, desde su discurso, considera que la calificación no es fundamental, pero está en su acción evaluativa por ser una exigencia institucional.

Estas concepciones de evaluación hacen difícil matricular el pensamiento de este profesor en una racionalidad de manera exclusiva, aunque es posible evidenciar una tendencia a partir del pensamiento y la acción de la unidad didáctica en su conjunto hacia los postulados de la racionalidad técnica, dado que la participación del estudiantado en su evaluación es mínima y prevalece a heteroevaluación del aprendizaje, así como el marcado interés en mantener la disciplina a través del discurso evaluativo.

La práctica evaluativa de Pedro, ha tenido cambios a lo largo de su trayectoria como docente, al inicio de su profesión, su evaluación sólo se basaba en escalas numéricas que reflejaban el aprendizaje de las habilidades motrices. Actualmente, continúa con la calificación, pero como producto de los contenidos actitudinales y conceptuales, además, reconoce desde el discurso, que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje que es necesario respetar al momento de evaluar, a pesar de lo difícil que puede ser cuando se trabaja con grupos tan numerosos.

Estos cambios han surgido por varios aspectos: sus años de experiencia en la docencia, la participación en cursos de formación permanente y el compartir con otros compañeros docentes las experiencias que han tenido en evaluación.

Por otro lado, en el tema de la planificación sobre la evaluación, se encuentra que no es un ejercicio sistemático que requiera una dedicación diferente a la planeación general de la unidad didáctica. De hecho, las experiencias previas permiten ir tomando decisiones sobre cómo se evaluará en cada unidad.

En el discurso, el profesor deja clara la necesidad de respetar los lineamientos institucionales sobre la evaluación. En este caso, incluir en su planificación los actores, momentos y contenidos que propone el colegio en tres acciones fundamentales: La autoevaluación del aprendizaje, con los criterios definidos en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE); la prueba saber que aborda los contenidos conceptuales y llevar a cabo estas acciones en los tiempos establecidos.

Estas directrices determinan en parte la acción evaluativa, pero hay un margen de libertad donde el profesor realiza las actividades que considera pertinentes.

Sobre los actores de la evaluación, el profesor se presenta en la planificación como el mayor responsable de realizarla a partir de la heteroevaluación del aprendizaje. Efectivamente así fue en la acción evaluativa, el profesor es el actor principal encargado de emitir la calificación en cada clase como producto de la observación realizada.

En su planificación no se contempla la participación del estudiantado, más allá de la autoevaluación institucional. Sin embargo, durante la unidad didáctica, sí hubo una actividad de coevaluación y dos autocalificaciones.

En relación a los contenidos, se planificó la evaluación de los elementos conceptuales a partir de la prueba saber, dado que no se concretó un indicador evaluativo para estos contenidos. Efectivamente en la acción evaluativa, se realizó la prueba teórica y hubo una tarea que debía realizarse en el cuaderno, pero lo más relevante, es que la evaluación de estos contenidos conceptuales se realizó constantemente a través de preguntas en diferentes momentos de las clases. Esta forma oral de evaluar los conceptos no fue visualizada en la planificación, tal vez, porque se asume que este tipo de evaluación, sólo se presenta de manera escrita.

Con respecto a la evaluación de los procedimientos y actitudes, el discurso del profesor no fue claro. Su explicación concluyó que la calificación que emitía al finalizar cada clase, incluía estos dos contenidos. Efectivamente, al finalizar cada clase el docente calificó al estudiantado, pero no es posible identificar qué criterios tuvo en cuenta para definir esa nota o a qué contenido hace referencia.

Es posible que esa nota se base en los indicadores de desempeño definidos en la planeación de la unidad didáctica, pero aun sí, se queda en criterios muy amplios para ser observados clase a clase.

Los instrumentos que tenía previstos utilizar el profesor eran la planilla de seguimiento y la libreta de apuntes. En la acción evaluativa, el instrumento principal de su evaluación fue la planilla de seguimiento, allí quedaron consignadas las calificaciones que surgían en cada sesión. Así mismo, utilizó la libreta de apuntes para registrar los estudiantes que tenían problemas disciplinarios. Estos dos instrumentos sirvieron de apoyo para registrar la observación que realizaba el profesor en cada sesión.

También utilizó el cuaderno del estudiante como instrumento para registrar los elementos teóricos y la autoevaluación institucional, si bien no estaba contemplado desde la planeación, no se percibió como una acción improvisada, pareciera más un olvido en la entrevista sobre la planificación.

En cuanto al discurso evaluativo de Pedro, se evidencia cómo el propósito fundamental de sus expresiones fue mantener la disciplina de la clase, por tanto, la censura y el llamado de atención fueron las expresiones prevalentes durante toda la unidad didáctica.

Tal vez el comportamiento disruptivo del estudiantado, haya sido el motivo para que sea el tipo de información prevalente. Como se pudo observar, el grupo era bastante disperso, hablaban entre ellos en todo momento, algunos realizaban otras actividades a las propuestas y no participaban activamente de la clase. Eran un grupo complejo y así lo expresó el profesor.

... es un grupo con muchas dificultades de comportamiento. (E.P.3.)

A pesar de estas condiciones, no es posible asegurar que si se hubiera realizado la investigación con un grupo diferente, el discurso del profesor hubiera tomado otra dirección.

En segundo lugar, aparecen las expresiones correctivas. Este tipo de información tuvo una gran diferencia en frecuencia con respecto a la primera categoría. La información correctiva fue corta y concreta, mucho más orientadas a los aspectos normativos de la tarea, que a la ejecución técnica y táctica del balonmano.

Las otras subcategorías tuvieron poca presencia en el discurso del profesor, para algunas, este fue un aspecto positivo por el poco aporte a la calidad del discurso, como el caso de la subcategoría sancionadora. Para otras, la escasa aparición se convierte en un motivo de reflexión, dado que su presencia denotaría una mayor calidad en la enseñanza, como es el caso de las subcategorías interrogativa y argumentativa. Estas intervenciones sólo se presentaron en dos oportunidades cada una y fue en la misma clase y a partir de la misma actividad.

Por otro lado, al preguntarle al profesor por el proceso evaluativo realizado, no surgen reflexiones sobre elementos propios de su desempeño como maestro, por el contrario, sus inquietudes se basan en elementos fuera de su alcance, como el alto número de clases no orientadas y la cantidad de estudiantes por grupo.

A pesar de estas dificultades manifestadas por Pedro, el profesor considera que se lograron los objetivos propuestos para la unidad didáctica y el estudiantado adquirió el conocimiento básico del balonmano. Esta conclusión surge de los resultados de la prueba saber y las respuestas que dio el estudiantado durante el desarrollo de las clases.

En términos generales, la evaluación le permite a Pedro conocer qué tanto ha aprendido el estudiantado, pero no se vislumbra en su discurso ni en su práctica evaluativa, que pueda tener otras funciones formativas como brindar información sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, asume la evaluación como una responsabilidad propia del maestro y no como un proceso participativo, donde el estudiantado tienen el criterio para opinar y calificar su propio desempeño, el de sus compañeros o el del docente. A pesar que se presentó la autocalificación en esta unidad didáctica, no se percibe en el discurso del profesor, una convicción de ceder la responsabilidad de calificar al estudiantado.

## 6.4 El caso de Luis.

Luis es un docente de hablar pausado y pocas palabras, sus expresiones son cortas y muy concretas. Ante esta característica, indagar sobre las ideas y concepciones que tiene sobre la educación, la educación física o la evaluación no fue una tarea sencilla. Sus declaraciones fueron breves y concisas, en ocasiones sin oportunidad de ampliar sus respuestas.

Para Luis, la educación no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe comprometerse con la formación del estudiantado en todos sus aspectos y en dimensiones tan sensibles como la convivencia y la ciudadanía.

... formar buenos ciudadanos, buenas personas, tanto mental como físicamente, es como una forma integral; crear cultura... que haya entre todos una buena convivencia y progreso entre una comunidad. (E.1.L.)

En esta línea, asume la educación física como un área que aporta a esta formación, pero desde un saber específico como el cuidado del cuerpo y la salud.

... es una formación integral, pero ya en la parte física; en formar, en el cuidado, en la salud, ¿Sí? Eh, es eso, es más como guiar y apoyar, es acompañar a la comunidad porque no solamente los estudiantes, sino toda la comunidad, en la formación y en que reflexionen el cuidado que deben de tener del cuerpo, del ejercicio y cuáles son los beneficios. (E.1.L.)

Esta intencionalidad de formar ciudadanos a partir de la educación física, lo refuerza nuevamente cuando afirma que lo más importante no es aprender contenidos propios del área, sino contribuir a la construcción de mejores seres humanos.

... la idea es que aprenda, pero más que sea persona y que se forme, no tanto que aprendió a nadar, a mí de qué me vale, bueno aprendió mucho a nadar, pero usted no es un buen ciudadano, y el buen ciudadano o la buena persona es desde su responsabilidad en la clase, desde su actitud. (E.1.L.)

Esta manera de asumir la educación y la educación física, permean la labor educativa de Luis y por ende la acción evaluativa. Como se verá más adelante, estas concepciones se reflejan en la prioridad que otorgada a los contenidos actitudinales sobre los procedimentales al realizar la evaluación.

### 6.4.1 Concepciones de evaluación.

Antes de desvelar las concepciones que tiene este profesor sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, es necesario reconocer que la formación que ha tenido sobre el tema ha sido limitada. Su paso por la universidad no le dejó aprendizajes significativos que pudieran apoyar su labor evaluativa. Así quedó demostrado al evocar aquellos aprendizajes adquiridos en su formación inicial, ante esta solicitud sólo hubo silencio como respuesta.

¿Qué formación recibí sobre evaluación? (silencio).

B: ¿Te acuerdas?

L: (silencio)... Que yo recuerde... hace tanto tiempo. (E.1.L.)

A este vacío en la formación inicial, se suma la escasa formación permanente al respecto. Los mayores acercamientos al tema evaluativo, se han dado por medio de charlas cortas que propone el colegio donde labora, generalmente enfocadas a la evaluación del aprendizaje.

... nos dan algún seminario pues pequeño, alguien viene y habla sobre evaluación, pero es algo pues de dos horas... de todas se rescata un poquito... así como en general, pues como conceptos generales,

qué tener en cuenta, cómo evaluar, qué parámetros mirar en los grupos o tener en un grupo para evaluar, y desde qué momento; hemos hablado también sobre coevaluación, autoevaluación. (E.1.L.)

Estos cursos cortos, le han aportado ideas que le permiten mejorar su acción evaluativa, en este caso, menciona como un aprendizaje, la importancia que el estudiantado conozca de antemano los criterios de evaluación.

Eso que he visto ahí (en los cursos) sí lo he aplicado... tratado desde el inicio, desde la planeación, meter la evaluación, el que ellos conozcan cómo se les va a evaluar... Les doy los criterios de evaluación, qué se les va a evaluar, cómo, por qué. (E.1.L.)

A pesar de reconocer su escasa formación en este tema, no se percibe en el docente una necesidad de ampliar su conocimiento al respecto; hasta ahora, su acción evaluativa no lo ha llevado a buscar información adicional para fortalecer su labor.

Por otro lado, esta poca formación en el tema de la evaluación, no es un impedimento para reconocer que la vivencia cotidiana, permite construir sus propios conceptos. Desde el discurso, se percibe una idea de evaluación más cercana a la racionalidad práctica; dado que asume la evaluación como una oportunidad para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza.

... es valorar lo que se ha hecho... ¡Sí! En pocas palabras... Es valorar el trabajo hecho, realizado, ¿Ahora con qué fin?, el fin es corregir, fortalecer... igual en el corregir está realizar los cambios necesarios y adecuaciones o ajustes, realizar ajustes en cuanto a lo que se está haciendo, en formación, en cuanto a ellos y en cuanto a mí, y ya en la evaluación en lo que se ha hecho me doy cuenta de qué fallas se han hecho y poderlas corregir, tanto de ellos como las mías. (E.1.L.)

Resala en su discurso, que la evaluación que realiza, le permite revisar cómo está llevando a cabo su enseñanza y proponer los ajustes necesarios que permitan mejorarla.

Me sirve para mi enseñanza, para saber, o sea, al yo mirar toda la evaluación en general, de un grupo por decir algo, me doy cuenta del seguimiento que ha habido en el grupo... en lo que ha llevado, en lo que han venido haciendo, si han estado trabajando motivados, o si no están trabajando, y si las notas están más bajitas entonces por qué están desmotivados, generalmente en qué aspectos es que les está yendo mal, en qué temas o qué trabajos... Esto está pegando, les sirve o les llama la atención a ellos, y esto no y por qué, entonces qué debo hacer, o cambiarlo o ajustarlo, entonces en ese aspecto sirve mucho. (E.1.L.)

En esta línea formativa de sus concepciones, describe la evaluación como una actividad permanente en toda la unidad didáctica.

... la idea es evaluar todo lo que se hace durante el periodo... ellos ya saben que yo les evalúo todas las clases. (E.2.L.)

Aunque el profesor señala que evalúa en todas las clases, se encuentra en su discurso que está más relacionada con una calificación permanente, dado que el resultado de esa evaluación siempre es una nota cuantitativa.

... siempre al final de la clase valoro lo que se hizo... Sí, generalmente siempre lo hago al final de la clase.

B: ¿Y qué haces?

L: Pongo una nota, ellos saben que les pongo una nota de 1 a 5. (E.1.L.)

Las calificaciones que surgen en cada clase, son asumidas por Luis como una fuente de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a la vez, señala que evaluar y calificar no es lo mismo.



... evaluar sería reconocer lo que se ha hecho y con un fin, los fines son diferentes, el fin de la calificación es decir, ganó, no ganó, pasó o no pasó, independiente si cumplió lo que es, ¿Cierto?, mientras que la evaluación es yo saber avanzó, qué le faltó, qué más debo hacer y que más le debo proponer, hacia donde lo debo dirigir... de todos modos tienen mucha relación. (E.1.L.)

Para este profesor, la calificación está más vinculada a las exigencias institucionales, es decir, cumple una función acreditativa que permite clasificar al estudiantado, mientras que la evaluación le brinda información valiosa para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

O sea, para mí no es lo mismo... Se toma como lo mismo, para la institución la calificación es la evaluación, pero realmente desde el contexto mío, evaluar sería revisar y tomar consciencia, conocer... porque es que calificar sería eso, algo impuesto, una nota. (E.1.L.)

Es posible que las demandas institucionales lleven a Luis a emitir una calificación permanente, ya que desde el discurso reconoce la diferencia teórica entre evaluar y calificar, pero en la descripción de la cotidianidad de las clases, no es posible identificar los límites entre una y otra.

Por otro lado, llama la atención que si bien la idea de evaluación más inclinada a la visión formativa, no es asumida como un proceso participativo; es decir, en su discurso, manifiesta que la evaluación debe hacerse de manera continua y le permite mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, pero el actor principal de esa evaluación es él, de ahí que la heteroevaluación del aprendizaje está presente casi de manera exclusiva en todas las clases.

... siempre al final de la clase valoro lo que se hizo... generalmente siempre lo hago al final de la clase... Pongo una nota, ellos saben que les pongo una nota de 1 a 5. (E.1.L.)

En cada clase se va llevando como una valoración, que no es la nota, es una valoracioncita, y luego de todas esas valoraciones de todas las clases se saca un promedio y queda la nota de participación. (E.2.L.)

Esta exclusividad en la heteroevaluación, el profesor la justifica en la desconfianza que siente sobre el criterio del estudiantado. En el caso de la autoevaluación, Luis considera que el estudiantado no es suficientemente sincero y no están formados para realizar este ejercicio.

... No me ha gustado la autoevaluación porque, no sé, los pelados de todas formas necesitan mucho, uno en la clase no les puede dedicar el suficiente tiempo a formarlos y a concientizarlos de la autoevaluación y la sinceridad... y ellos simplemente lo toman por lado que les conviene... Al saber de qué no han hecho nada, igual se evalúan muy bien. (E.1.L.)

La descripción que realiza de la autoevaluación, está más asociada a la autocalificación y la “ventaja” que puede sacar un estudiante cuando se le brinda la oportunidad de calificar su desempeño.

Para compensar esta falta de credibilidad en el estudiante, le parece más pertinente realizar una calificación dialogada donde se pueda acordar la nota final como producto de una conversación y así, minimizar los riesgos de sesgos o la poca sinceridad de las partes.

... que nos sentemos y hablemos, uno los concientiza; póngase nota, entonces lleguemos a un acuerdo, esta es su nota, yo considero que esta, usted que esta, entonces la negociamos... es mejor que la autoevaluación... yo negociarlo con ellos me parece mejor. (E.1.L.)

Si bien este ejercicio de calificación le parece más adecuado, tampoco lo lleva a cabo permanentemente, pues considera que es una actividad que demanda mucho tiempo y no siempre dispone de él en el desarrollo de las unidades didácticas.

... lo hago en ocasiones, no lo hago siempre, pero sí lo he hecho... No es porque no me guste, sino de pronto muchas veces por el tiempo, muchas veces nos coge la evaluación y hay que poner notas, entonces yo paso notas con esta evaluación y tenemos que ver esto y si me pongo a evaluarlos siempre me abarca, entonces sería dejarlos ahí libres para ponerme a llamarlo uno a uno a negociar con él, entonces no, más bien, o sea cuando sí tengo el tiempo entonces lo hago. (E.1.L.)

Es posible que el profesor no conozca otras estrategias que le permitan realizar este tipo de evaluación y deba quedar supeditada si hay tiempo disponible para realizarla.

A pesar de la poca confianza que le genera la autoevaluación, sí ha propuesto ejercicios de autocalificación, pero no es una actividad que realice con total convicción.

... cuando lo he intentado pues les he respetado su autoevaluación... Así no esté de acuerdo yo se la respeto. (E.1.L.)

La misma falta de credibilidad, sucede en la evaluación entre pares, para él, el estudiantado no está preparado para realizar estos ejercicios con una actitud imparcial, sino que se dejan llevar por los afectos entre ellos.

... ellos son muy mañosos, entonces de acuerdo a cómo se la lleven, no como trabaje, sino como me la lleve yo con el compañero. (E.1.L.)

El estudiantado tampoco tiene mucha participación en la evaluación de la enseñanza, también es una actividad que está sujeta a los tiempos que transcurren en la unidad didáctica.

... cuando tengo suficiente tiempo lo hago, que los muchachos me evalúen. (E.1.L.)

A pesar de este condicionante del tiempo, Luis considera que la percepción de estudiantado es valiosa para mejorar su enseñanza, pero es una situación contradictoria, aunque valora la opinión del estudiantado, no son escuchados con mucha frecuencia.

Esa evaluación pues no va a trascender (institucionalmente), pero entonces la tomo es para mí... para mí sí, para corregir y para mi autoevaluación, de ahí saco yo y me autoevalúo cómo estoy haciendo las cosas y para corregir y adaptar, y hacer ajustes... Y muchas cosas le sirven a uno para corregir, bueno si es verdad lo que ellos dicen, es bueno entonces cambiarlo, yo no me he dado cuenta que era así, pero uno se ve de una forma y ellos lo ven de otra forma, entonces cambiarlo. (E.1.L.)

Tal como lo menciona, esta evaluación se convierte en un insumo para realizar su autoevaluación, pero también tiene presente otros elementos.

Claro los hago a conciencia (los procesos de autoevaluación), ¿Qué hago? ... simplemente reflexiono... reflexión desde lo que yo he hecho, desde las notas de ellos, desde los temas que se están trabajando y desde las charlas con los compañeros de área, y ya reflexiono, y tomo y evaluó y hago cambios, constantemente hago cambios en el trabajo y en la evaluación, llevo normalmente una consigna de qué se está haciendo.

B: ¿Lo escribes?

L: Sí y cada año reviso y miro, bueno esto me dio resultado, esto no, esto se cambia. (E.1.L.)

Por otro lado, en relación a los contenidos de la evaluación, destaca en su discurso los actitudinales y procedimentales. Para él, es muy importante valorar la responsabilidad, la participación y el avance que motrizmente muestre el estudiantado durante la clase.

... yo evaluó disposición para la clase, participación en la clase, logros obtenidos en la clase, cuánto alcanzó, cuánto mejoró, nadaba así, ya nada así, ha mejorado. La disposición, no ha mejorado, pero uno le ve disposición, haga esto y es el primero que va, “¿Qué más hago?, profe míreme a ver cómo voy, mire esto”, igual él no ha avanzado nada, pero tiene buena disposición, buena actitud en la clase

y eso yo se lo valoro. Continuidad, que esté, que viene a todas las clases, el día que no vino, la responsabilidad se evalúa, “vea profe no vine me pasó esto, vea la excusa” esas son las cosas que yo evaluó. (E.1.L.)

En una entrevista posterior, el profesor confirma la prioridad que les da a estos contenidos al momento de evaluar.

... pues uno lo evalúo de acuerdo a lo que veo, ¿Sí?, eh percepción, que si participa en las clases, que está atento y trabaja, que capta las cosas fácil... eso es uno, lo otro de acuerdo al trabajo que haga... lo que haya adquirido, pues, las mejoras que tenga, cuanto haya avanzado, entonces tengo una percepción de cómo inició y cómo termina, ¿Sí?, esa es la segunda, la otra es la responsabilidad, si llega a clase, si llega a tiempo, si cuando no llega presenta la excusa de por qué no llegó, si hay un trabajo y lo entrega o no lo entrega, esa es pues como la responsabilidad. (E.2.L.)

Entre estos contenidos que dice evaluar, el profesor destaca el comportamiento y la participación en la clase por encima de las habilidades técnicas. En varias oportunidades manifestó que los aprendizajes motrices son fundamentales, pero no determinan su evaluación.

... yo saco más notas y tienen diferentes valores, ¿Qué tiene más valor? la participación en clase y el trabajo en clase, la actitud y la participación, eso tiene más valor en la evaluación que les doy; disposición, actitud y participación. (E.1.L.)

... Ésta fue su conducta de entrada, usted entró y sabía esto, ahora sé que ha mejorado y ahorita está así, entonces también tiene un valor, pero no es tanto como lo otro, ¿Por qué no es tanto?, se nota que ha aprendido mucho, pero independiente de eso, bueno sí, la idea es que aprenda, pero más que sea persona y que se forme. (E.1.L.)

... eso yo ya lo había dicho, miro más bien poco el que ah ¡es que nada muy bien! Y este nada muy mal, entonces por eso va a tener mejor nota este que este, no, porque los dos están participando, están atentos, trabajan muy bien. (E.2.L.)

Este marcado interés por valorar las conductas del estudiantado, no lo ha acompañado en toda su trayectoria como docente, anteriormente, en sus inicios como maestro, su objetivo principal al evaluar era verificar que el estudiante realizara correctamente los gestos técnicos.

Antes simplemente evaluaba el cumplimiento de tareas, es esto lo que hay que hacer, lo cumplió, entonces ganó, o no lo cumplió, entonces perdió. (E.1.L.)

En la actualidad, su visión de la evaluación se ha modificado hacia una concepción menos técnica, ahora, considera necesario tener como criterios de evaluación, aspectos actitudinales y contextuales que influyen en el aprendizaje.

... ahorita evalúo desde el punto de vista de la persona, de quien es, por decir algo, ejemplo, es natación... no sabe nadar, igual terminó el curso sin saber nadar, entonces yo tomo en cuenta: el trabajo que hizo en clase, la disposición, la continuidad, el empeño. Y si no lo aprendió después de todo eso, pues de todas formas por mí, dentro de mi evaluación no pierde; pues porque todas las personas tienen un desarrollo motor diferente, yo no le puedo exigir a este o a este porque nada muy bien, pero igual no trabaja, no hace nada, no se dispone y gana porque nada muy bien, no, y aquel sí trabajó, pero no lo pudo coger. (E.1.L.)

Este cambio sustancial en su forma de evaluar, lo atribuye a dos factores, en primer lugar y el más determinante, ha sido su experiencia como maestro. Sus años en la docencia lo han llevado a replantear la prioridad que les otorgaba a los contenidos procedimentales y ampliar su mirada hacia las actitudes y comportamientos del estudiantado.

(¿Qué pasó para que hicieras ese cambio?) Pues cosas dentro de mí... dentro de la experiencia también que he ido cogiendo, lo he ido como adaptando... la experiencia me ha dicho que por ejemplo al final de un periodo, éste nada bien y éste tiene el logro y me piden estos indicadores de logro, si él lo tiene, entonces no lo puedo poner a perder porque él tiene, pero igual si voy a ver qué hizo en el periodo, no hizo nada, no trabajó, entonces empecé a cambiarlos (los indicadores de logro), los indicadores dicen esto, pero entonces yo los evalúo de esta forma. (E.1.L.)

Otro factor importante de cambio, fueron los aprendizajes de los escasos acercamientos al tema evaluativo. Las charlas, talleres o conferencias en las que ha participado sobre la evaluación, le han permitido aplicar en sus unidades didácticas algunos elementos que mejoren su acción evaluativa.

... igual lo que me han enseñado en esas charlas, poquitas que me hayan dado. (E.1.L.)

En resumen, para Luis la evaluación es un proceso que está presente durante toda la unidad didáctica. En su discurso, afirma que le permite conocer cómo está desarrollando su proceso de enseñanza y cómo avanza el aprendizaje del estudiantado. Asimismo, se asume la calificación como un indicador que le brinda información sobre el avance del estudiantado y no como el fin último de la evaluación.

Si bien el profesor asume la evaluación como un elemento que le ayuda a mejorar su enseñanza, no se vislumbra que sea un proceso participativo, es decir, su evaluación está presente durante toda la unidad didáctica, pero él es el actor principal de esa evaluación. Una razón para esa situación, es que Luis considera que el estudiantado no tiene la capacidad para realizar un proceso de autoevaluación y coevaluación sincero, sino que se confunde con la oportunidad de obtener una buena calificación.

A pesar de esta poca credibilidad en el estudiantado, el profesor manifiesta que ha realizado ejercicios de autocalificación, coevaluación y la evaluación de la enseñanza, pero no son acciones constantes en las unidades didácticas, sino prácticas esporádicas que se llevan a cabo cuando todos los contenidos han sido abordados y, por tanto, hay tiempo para realizarlas.

Con respecto a su formación sobre la evaluación, sus aprendizajes han estado ligados a las conferencias cortas que le ha brindado la institución educativa, ya que en su formación como licenciado no recuerda un aprendizaje significativo que apoyara su labor como maestro. A pesar de esto, los cursos cortos y especialmente la experiencia que ha adquirido en sus años de docencia, lo han llevado a transformar sus prácticas evaluativas desde una mirada centrada exclusivamente en la ejecución correcta de las tareas motrices, hacia otros elementos que influyen en el aprendizaje como los comportamientos y las actitudes.

A partir de este cambio en su visión de la evaluación, su prioridad al evaluar está centrada en los contenidos actitudinales. Según Luis, la responsabilidad, la participación, la asistencia y en general la actitud que asume el estudiante durante la clase, son criterios de evaluación determinantes en su acción. Aunque admite que la adecuada ejecución de las tareas también es importante, no es un factor decisivo para aprobar o reprobar una unidad didáctica.

Por otro lado, los contenidos conceptuales están totalmente desdibujados de su discurso, no se encuentra ninguna referencia que permita intuir que hacen parte su proceso de evaluativo.

#### 6.4.2 Planificación sobre la evaluación.

En este apartado se analizan las ideas que presentó el docente respecto a su planificación de la evaluación para la unidad didáctica observada, allí se relacionan momentos, actores, instrumentos y contenidos.

Esta planificación no está escrita en ningún documento oficial o personal, la fuente principal de información son las entrevistas realizadas al maestro. Asimismo, no fue posible acceder a la planeación de la unidad didáctica.

##### 6.4.2.1 Momentos – actores.

Coherente con lo expresado por el profesor sobre su concepción de la evaluación como proceso permanente, para esta unidad didáctica señaló que la evaluación se llevará a cabo en todas las clases y se materializará en una calificación.

... yo al inicio del año siempre les explico la forma de evaluar y ellos ya saben que yo les evalúo todas las clases. (E.2.L.)

Adicional a esta evaluación durante todas las sesiones, Luis señala dos momentos importantes para evaluar; el primero es la conducta de entrada. Esta actividad es una evaluación inicial, donde pretende conocer el grado de habilidad que tiene el estudiantado en el estilo de natación que se va a abordar en la unidad didáctica. En su descripción, indica que esta actividad es realizada en la primera sesión, allí le asigna una calificación a cada estudiante y al finalizar la unidad didáctica, vuelve a realizar la actividad y compara cómo fue el avance del estudiantado. Ahí aparece el segundo momento, una evaluación final.

Esta evaluación no tiene definidos criterios específicos, sino que se basará en la observación libre del profesor.

... al inicio les hago una conducta de entrada donde evalúo y tengo en la lista una calificación que me da la base de cómo están... al final vuelvo y la hago donde comparo, ¿Qué me va a dar la diferencia? Depende de las notas como evalué aquí yo... de las que tiene aquí, yo digo, pues acá estaba nadando a mi concepto un 3 y ya está nadando en 4 entonces ha avanzado. (E.2.L.)

Con respecto a los actores, el discurso del profesor señala que él será el protagonista a través de la heteroevaluación. Al indagar por la participación del estudiantado, reconoce que no tiene planeado ninguna actividad al respecto.

... si me da tiempo la hago (Calificación dialogada)... pero entre los muchachos por ahora en esta unidad no está pensado... si da tiempo se hace, por ahora no está programado, no está pensado hacerse. (E.2.L.)

Coherente con lo manifestado en sus concepciones, la autoevaluación del estudiantado no surge en sus decisiones pre-interactivas en ningún momento.

Asimismo, la heteroevaluación de la enseñanza, queda supeditada a cómo se desarrolle la unidad didáctica en términos de tiempos y cumplimiento de los contenidos.

¿De la mía? (Evaluación de la enseñanza) Eh pues en este tampoco lo había pensado, pues como en este grupo, pero como te dije, yo normalmente lo hago con los grupos que... cuando lo hago, lo hago con los grupitos difíciles. (E.2.L.)

Con la expresión “grupitos difíciles” se refiere a los grupos con los que se presentan inconvenientes durante la clase en términos de disciplina. El profesor considera que puede ser más

productiva la evaluación de la enseñanza cuando se hace con este tipo de grupos, porque la información que surge de allí es más valiosa.

... trato de hacerlo no solamente con los grupos que yo me siento bien y que mejor trabajan, porque generalmente son los que están bien, si no que trato de hacerlo con todos, pero más con los que más dificultad se tiene, porque eso es lo que me va a permite identificar donde es que hay fallas. (E.1.L.)

El discurso del profesor deja en evidencia que la participación del estudiantado en la evaluación no es una prioridad y se condiciona al desarrollo de la unidad didáctica en términos de tiempos y contenidos, es decir, que todos los temas se hayan abordado en el momento establecido.

#### 6.4.2.2 *Contenidos – instrumentos.*

Como se ha mencionado anteriormente, Luis privilegia los contenidos actitudinales en su evaluación, para él es muy importante valorar la participación y la responsabilidad del estudiantado en las clases y así será en esta unidad didáctica.

... La otra forma como se les va a evaluar es la nota de participación, de trabajo o participación en clase... En cada clase se va llevando como una valoración, que no es la nota, es una valoracioncita, y luego de todas esas valoraciones de todas las clases, se saca un promedio y queda la nota de participación. (E.2.L.)

... yo normalmente llevo, tomo lista, esa lista me da para ir viendo la responsabilidad que es otra nota, la parte de está en clase, viene a clase, llega tarde, no llega. (E.2.L.)

La asistencia a clase es un criterio de responsabilidad para este maestro, por eso en una entrevista posterior confirma su importancia al momento de emitir la calificación de la clase.

... si no va a trabajar en clase usted debe presentar una excusa, eso hace parte de la responsabilidad y si no la presenta pues lo evalúo mal, la nota es 1, porque no está trabajando y no sé por qué no está trabajando, es parte de la responsabilidad. (E.3.L.)

Los contenidos procedimentales también serán tenidos en cuenta en la evaluación, especialmente en la conducta de entrada y la evaluación final.

... yo digo, pues acá estaba nadando a mi concepto un 3 y ya está nadando en 4 entonces ha avanzado. (E.2.L.)

Sin embargo, como lo expresó en otros momentos, estos contenidos procedimentales no son el aspecto más importante al evaluar, pero hacen parte de la calificación que emite al finalizar cada clase.

Motrizmente también, el trabajo lo desarrolla bien o no lo desarrolló, aunque eso yo ya lo había dicho, miro más bien poco el que ah ¡es que nada muy bien! Y este nada muy mal, entonces por eso va a tener mejor nota este que este, no, porque los dos están participando, están atentos, trabajan muy bien. (E.2.L.)

Nuevamente, los contenidos conceptuales están desdibujados de su discurso. No surge en ningún momento un interés por ser parte de la evaluación de la próxima unidad didáctica.

Por otra parte, el procedimiento fundamental para evaluar será la observación y se apoyará en la planilla como único instrumento para registrarla.

... evaluó de acuerdo a lo que veo, ¿Sí?, percepción, que sí participa en las clases, que está atento y trabaja, que capta las cosas... (El registro) lo hago en la planilla. (E.2.L.)

Para diligenciar esta planilla, el profesor ha creado una serie de códigos que le permiten identificar qué está evaluando, él lo explica de esta manera.

... yo normalmente en la planilla (donde están los nombres del estudiantado) les pongo:

No llega es así (una línea diagonal en la parte superior derecha del cuadro).

Cuando llega es así (un punto sobre la línea).

Cuando llega tarde es así (risas), (Es la línea diagonal en la parte superior derecha y un punto).

¿Por qué queda así si llega tarde? Porque primero no llegó, entonces lo tenía así (línea en la esquina superior derecha) y después llegó entonces (hace un punto sobre la línea) entonces yo ya sé, primero le había puesto una falta y después le puse que llegó, entonces fue que llegó tarde... y cuando no llega, pero en la siguiente clase se excusó, entonces tiene esto que es excusa (Escribe exc en el cuadro del nombre), no es un excelente, es excusa; este día no vino, pero sí se excusó, a diferencia de este (muestra un estudiante que tiene una línea diagonal que indica falta) que no vino y tampoco se excusó. (E.2.L.)

¿Por qué lo hago siempre aquí en la esquina esta asistencia? porque acá ya en el centro ya va la nota, al final de la clase entonces usted sacó un cuatro, usted sacó un cuatro con cinco... (E.2.L.)

Para resumir, de acuerdo con lo manifestado por el profesor, la evaluación tendrá dos momentos determinantes, el primero es la conducta de entrada, la cual quedará registrada en la planilla de seguimiento como una calificación, y así tener un punto de comparación para la prueba final. Esta prueba final se realizará en la última sesión de la unidad didáctica como el segundo momento evaluativo.

Adicional a estos dos momentos específicos, el profesor evaluará en todas las clases. Al finalizar la sesión, emitirá una calificación a cada estudiante como resultado del trabajo realizado; en palabras del profesor esta calificación incluye los contenidos procedimentales y actitudinales, aunque no se determinan con claridad los criterios.

De participación, actitud, interés... Motrizmente también... Participación en la clase, trabajo, interés de la clase, es ésta nota. Entonces en cada cuadrado puedo sacar dos notas, una que es ésta: interés, participación, trabajo, y esta que es de responsabilidad. (E.2.L.)

El actor principal de la evaluación será el profesor por medio de la heteroevaluación del aprendizaje. En sus decisiones pre-interactivas, no se contempla la participación del estudiantado en actividades de coevaluación, autoevaluación o evaluación de la enseñanza, sin embargo, deja abierta la opción de llevarlas a cabo si ya ha abordado todos los contenidos de la unidad didáctica y tiene el tiempo suficiente para hacerlas.

Los contenidos principales a evaluar son los actitudinales, especialmente lo que el docente denomina responsabilidad y participación. Estos criterios son definitivos para la calificación final en cada sesión. A pesar que el profesor señala que los procedimientos hacen parte de la calificación en cada clase, no son claros los criterios que tendrá en cuenta para evaluar. Por su parte los contenidos conceptuales no tienen ninguna referencia en la planificación.

La planilla es el único instrumento que utilizará el maestro para evaluar, allí registrará las calificaciones que surgen como resultado de la observación realizada en cada clase.

### 6.4.3 Acción evaluativa.

#### 6.4.3.1 Discurso evaluativo

El discurso evaluativo que utilizó Luis durante la unidad didáctica fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. A través del programa informático *Nvivo* se conocen las frecuencias en que dichas subcategorías se presentaron y permite un análisis más concreto de ese discurso (ver tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Luis en la UD observada.	
Subcategoría	Frecuencia
Correctiva	107
Censura-Llamado de atención	66
Motivación-Felicitación	51
Ofrecimiento de soluciones	31
Argumentativa	26
Informativa	15
Indicación de errores	4
Interrogativa	0
Sancionadora	0

Como se muestra en la tabla anterior, el tipo de información evaluativa que está más presente en el discurso del profesor es la *correctiva*, es decir, sus expresiones evaluativas estuvieron encaminadas a emitir información que le permitiera al estudiantado perfeccionar la ejecución de las tareas motrices.

... me estás haciendo patada de libre, no hagas patada de libre, sólo pecho, abres y ya ¿Listo?, sin hacer patada de libre y trata de abrir más los pies. (C.2.L.)

Empiece por hacerme la patada más fuertecita y más seguida, seguida y más fuerte, ¿Listo? Nos falta patada, falta fuerza en la patada y cuando respire no volteo al frente, es al lado y vuelvo y dentro, no al frente ¿Listo? (C.3.L.)

Cara adentro, respira al lado y vuelve adentro. (C.5.L.)

... flexione más el pie, que no sea sólo abrirlo y cerrarlo, sino flexiona y abre. (C.6.L.)

... el pie tiene que estar así, no lo puede empujar, así y empuja. (C.8.L.)

José está haciendo simultáneo, brazada y patada al mismo tiempo, tenés que hacer primero brazada y luego patada y los pies hay que separarlos bien, hay que abrir bien los pies. (C.9.L.)

... cuando salga a respirar no se me quede mirando al frente, sale al lado y vuelve y entra, no se me queda mirando al frente. (C.10.L.)

Este tipo de información correctiva estuvo presente en todas las sesiones de clase de manera constante y fue dirigida especialmente a cada estudiante; en pocas oportunidades el profesor se dirigió a toda la clase o los pequeños grupos.

Las correcciones de Luis siempre tuvieron un tono amable y respetuoso, buscando que el estudiante realizara la tarea de la mejor manera.



El énfasis en la corrección de las tareas, es un indicador que el contenido procedimental fue el más presente en el discurso evaluativo de Luis durante la fase interactiva de la enseñanza. A través de su discurso, el profesor buscaba que el estudiantado mejorara su desempeño motor, en este caso, en los estilos de natación libre, espalda y pecho.

Es posible pensar que el tema de la unidad didáctica era propicio para que la información correctiva surgiera entre las más prevalentes en el discurso. Hay que recordar que el objetivo señalado por el profesor para esta unidad era “refuerzo de libre y espalda e inicio de pecho”. (E.2.L.). Lo que indica un interés en el aprendizaje de las habilidades específicas de estos estilos de natación.

En un segundo lugar, aparece la subcategoría *censura-llamado de atención*, con un amplio margen de diferencia con respecto a la información correctiva, aunque también se hizo presente en todas las clases.

Niñas no estamos jugando, está nadando, ¡no camine! Nade. (C.2.L.)

... hoy si estuviste trabajando muy regular, muy pasiva, muy quieta, muy sentada afuera, no estabas haciendo los trabajos. (C.3.L.)

... no quiero que nadie se me quede aquí, que empiecen a trabajar unos y los otros acá sentados, el que no quiera, el que se vaya a quedar aquí, entonces de una vez se cambia y sale, ¿Listo?, o nadando, o afuera, pero no ahí sentados. (C.5.L.)

Ustedes los hombres siempre vienen a jugar, se la pasan es charlando, jugando y no prestan atención a la clase. (C.6.L.)

Hágale pues, no hemos parado, es que no han parado, sino quiere trabajar arréglese y sale. (C.8.L.)

Mateo nadando no caminando. (C.10.L.)

El objetivo principal de estos llamados de atención, era que el estudiantado realizara las tareas propuestas, participaran activamente de la clase y escucharan las explicaciones que emitía el profesor. Generalmente estas expresiones se dirigieron a cada estudiante, sólo en pocas ocasiones fueron para los pequeños grupos.

Entre las diversas expresiones que surgieron en esta subcategoría, hubo una que se destacó por ser constante y repetitiva en todas las clases, ¡no caminar en la piscina!

Niñas nadando no caminando. Niña, nadando, no caminando.

Niñas no estamos jugando, está nadando, ¡no camine! Nade.

No caminen, nadando. (C.2.L.)

... Carolain es por la piscina, nadando.

Niñas nadando.

Estefanía ¡nadando!

¡Vamos!, nadando, no camine. (C.3.L.)

¿Usted que está haciendo? Se puso a caminar, es nadando.

Viniste a caminar pues, vas a pasar la piscina caminando toda la mañana. (C.5.L.)

Dahiana no camine, nade. Hágale pues que no es caminando.

Maira nade, no camine, nade yo la veo. (C.6.L.)

Son 6 piscinas, 6, es nadando, no caminando. (C.8.L.)

... nadando, no caminando, nadando, nade toda la piscina. (C.10.L.)

Estos llamados de atención se realizaron principalmente durante el desarrollo de las tareas propuestas, pero al finalizar la clase, en el espacio de la calificación, también se hicieron presentes cuando el profesor asignaba la nota y hacía comentarios sobre el trabajo realizado.

Alexis 4.0 tuvo un rato por ahí por fuera de la piscina, caminando. (C.2.L.)

Juan tiene 3.5, muy regularcito el trabajo hoy, mucha pereza. (C.3.L.)

Alexis tiene un 3, se la pasó charlando toda la clase, caminando y había que empujarlo para que hiciera los trabajos. (C.5.L.)

Daniela 4. No trabajaste completa toda la clase, estuvo por allá un rato sentada afuera. (C.6.L.)

José 3.0 porque te la pasaste charlando, muy distraído, es una cosa lo que tenés que hacer y hacías otra, desde que empezamos el primer trabajo qué hiciste, estabas haciendo lo que no era. (C.8.L.)

Estos comentarios reflejan que las actitudes, en este caso negativas, fueron determinantes al momento de emitir la calificación.

En tercer lugar de prevalencia, aparece la subcategoría *motivación-felicitación*. Este tipo de información evaluativa está encaminada a proporcionar ánimo y confianza en el estudiando, para que continúen con la tarea y logren un buen desempeño.

Muy bien, así está bien, va bien. (C.2.L.)

Angie muy bien, muy bien, eso es. (C.3.L.)

Bien Dahiana, está mejor, sigue tratando de bajar menos la rodilla, pero está mucho mejor así. (C.5.L.)

Muy bien Angie. (C.6.L.)

... está bien, sígalo practicando así. (C.8.L.)

Desliza muy bien, brazada, patada y desliza, eso es, siempre respira al frente, eso es, inicia brazada y respira, bien, epa, muy bien. (C.9.L.)

Bien. (C.10.L.)

Esta información no se limita a la realización de las tareas, si no al comportamiento en general durante la clase. Al igual que sucedió con la subcategoría anterior, esta motivación o felicitación también estuvo presente al finalizar la clase en el momento de la calificación.

Daniela tienes 5.0, muy bien, buen trabajo. (C.2.L.)

Luna 4.5 estuvo bien el trabajo tuyo hoy. (C.3.L.)

Brayan 4, usted es de los hombres que más trabaja. (C.6.L.)

Michel, muy bien, 4.5. (C.9.L.)

Este tipo de información estuvo dirigida principalmente a cada estudiante, de las cincuenta y una veces que hizo presencia en el discurso del profesor, sólo cuatro veces fue dirigida a toda la clase y tres a los pequeños grupos.

Una categoría importante para la calidad del discurso aparece en el cuarto lugar, con pocas apariciones, el *ofrecimiento de soluciones*. Este tipo de información aporta ideas o sugerencias para que el estudiantado realice mejor la tarea.

No lleves las manos hasta atrás, mira ciérrala aquí, juntas y flechita, bien junticas y adelante, sólo hasta el abdomen. (C.2.L.)

... dale, se impulsa un poquito con los pies, que entre primero el cuerpo y luego los pies. (C.3.L.)

Concéntrense en armar los empeines, hágalo despacio, el barrilete le ayuda, hágalo despacio, concéntrense en armar los empeines, dorsiflexión. (C.5.L.)

... quédese dos segunditos más así, en flechita, como esta está muy bien, está trabajando muy bien patada y brazada, pero quédate dos segunditos más así. (C.6.L.)

... cuando usted haga esto, que empuje el agua hacia atrás, saca la cabeza. (C.9.L.)

... trate de hacerlo más continuo, al menos respirar dos vececitas sin parar. (C.10.L.)

Esta información no se queda en identificar el error o corregir el movimiento, sino en proponer soluciones para que el estudiantado lo haga mejor.

Al igual que en las subcategorías anteriores, este tipo de información fue dirigida principalmente a cada estudiante.

La quinta subcategoría en el discurso evaluativo fue la información *argumentativa*. Este tipo de información permite que el estudiantado se dé cuenta por qué está cometiendo un error en la ejecución de la tarea, o por el contrario, por qué lo está haciendo bien. En ambos casos, la explicación que emite el profesor, unida a la idea sobre cómo mejorarla, hace que el estudiante sea más consciente y se involucre más en su aprendizaje.

Si bien no es la subcategoría más frecuente en este docente, su presencia tiene un valor relevante para la calidad de la enseñanza, pues las expresiones emitidas fueron valiosas en términos de la calidad en su discurso. Cuando se presentaron estas expresiones argumentativas, sus explicaciones sobre los errores o aciertos del estudiantado durante la ejecución de las tareas y las alternativas de mejoramiento que planteó, fueron precisas y coherentes.

La mayoría de las veces, estas explicaciones estuvieron acompañadas por una demostración del gesto técnico por parte del profesor.

... ¿Por qué deja la mano atrás? [¿Cuándo respiro?] Sí, trate de dejar la otra, la que no está trabajando adelante y trabaja con esta, ¿Listo? y estás respirando al frente, respira al lado, entonces cuando llegue la mano aquí atrás al muslo, volteas la cabeza, ¿Listo?, como que el mentón fuera a buscar el hombro, respiro cuando llegue atrás, el mentón busca el hombro, respiro y vuelvo y entro ¿Listo? Cuando vaya llegando adelante mete la cabeza. (C.2.L.)

Carolain más continuidad en la patada y en la brazada para que no se hunda, es que hay un momento como que parás y te vas a hundir, entonces por eso se te entra el agua, más continuo para que no se deje hundir. (C.3.L.)

Dahiana mira, no lleves la rodilla al pecho, sino que doblas la rodilla y llevas el talón a la cadera ¿Listo? Estas bajando las rodillas, entonces cuando haces esto (hace la demostración) sacas la cadera del agua, no, no hagas esto hacia delante, si no hacia atrás, no más, lleva el talón hacia atrás ¿Listo? (C.5.L.)

... me está sacando el pie del agua, míreme, si usted saca el pie del agua, entonces no tiene nada en que apoyarse para empujar, entonces hace una patada afuera, la idea es que el pie esté así para poder apoyarme en el agua y empujarme de la misma agua, ¿Listo?, entonces no lo saque del agua. (C.6.L.)

Mateo si usted siempre deja la cabeza levantada se va a hundir, los pies se le hunden, meta la cabeza, agáchela, hace la brazada, la saca y vuelve y mete la cabeza. (C.9.L.)

Las expresiones argumentativas fueron dirigidas a cada estudiante, sólo en la clase número seis hubo una explicación para toda la clase, luego de haber realizado varias correcciones individuales.

Bueno vean, hay un error muy común que lo están cometiendo muchos, yo creo que la mayoría, están haciendo patada y brazada simultánea, o sea la están haciendo al tiempo, hacen brazada, inicia brazada y a la vez inician patada y están terminando iguales, no, ¿Listo?, recuerden no es eso, ¿Qué va primero? [Brazada], inicio brazada, entonces por qué lo están haciendo al tiempo, entonces por qué cuando inician brazada, inician patada ahí mismo, ¿Listo? ese es uno de los errores, el otro, la respiración, el momento en el que respiran. (C.6.L.)

Este tipo de información se presentó en cinco clases de siete observadas, con frecuencias de aparición desde una sola expresión, hasta doce en una sola clase.

En sexto lugar surge la subcategoría *informativa*. Estas expresiones se refieren a la presentación que realiza el docente de los criterios de evaluación para la unidad didáctica, la clase o una tarea. En el discurso de Luis esta subcategoría se presentó en dos sesiones, la primera fue en la clase número ocho, allí, una vez terminada la sesión, el profesor les comunicó los criterios que tendría en cuenta para emitir la calificación.

Jóvenes me escuchan, de acuerdo al trabajo que se hizo hoy que fue cortico, la disposición que tuvieron, la atención, la participación en la clase, que si estuviera concentrado en lo que se está haciendo o no, van a quedar con las siguientes notas. (C.8.L.)

La otra sesión fue la última de la unidad didáctica, esta vez el profesor dedicó un espacio para realizar la autoevaluación y autocalificación, la coevaluación y la evaluación de la enseñanza. Para llevarlo a cabo les solicitó tomar lápiz y papel y les dictó los criterios que deberían tener en cuenta para realizar cada evaluación.

En el caso de la autoevaluación y la coevaluación, el profesor presentó los criterios que debían tener presentes para emitir una calificación.

Evalúe de 1 a 5, ustedes ya saben que 1 es lo mínimo y 5 es lo máximo. Primero, su responsabilidad y puntualidad en clase... Segundo, su participación y disposición en las actividades... Tercero, su nivel de aprendizaje de acuerdo a los objetivos del curso<sup>26</sup>. (C.10.L.)

(Para la coevaluación) ¿Qué tiene en cuenta usted?, los mismos tres puntos que usted se autoevaluó, pero no va a calificar los tres, sino entre los tres saca una general, ¿Sí? como un promedio entre los tres. (C.10.L.)

Es de aclarar que los objetivos de la unidad didáctica no fueron presentados al estudiantado en la primera clase, pero en el transcurso de las sesiones, el profesor les informó que el propósito era aprender el estilo pecho.

... dentro de ocho días vamos a trabajar un poco y a reforzar más pecho, la combinación de patada y brazada de pecho. (C.2.L.)

... vamos a hacer 10 piscinas del estilo completo en espalda y pasamos a trabajar pecho, que lo iniciamos la semana pasada, entonces ya vamos a centrarnos hoy un poquito más en pecho. (C.3.L.)

... inicialmente les muestro pecho completo, a donde pretendemos llegar... Pecho completo, ese es el estilo que pretendemos alcanzar. (C.6.L.)

---

<sup>26</sup> Se denomina curso, a la asignatura o materia, en este caso de educación física.

Para evaluar la clase los criterios fueron:

Primero ¿Qué le ha gustado más de la clase?... Segundo ¿Qué cambiaría de la clase?... Tercero, ¿Qué le gustaría que se hiciera?, que se trabajara, qué se gustaría que se trabajara que no se haya hecho en clase. (C.10.L.)

Y finalmente, les solicitó que calificaran su enseñanza y explicaran el porqué de esa nota.

Evalúe de 1 a 5 y mencione el por qué, aquí si van a justificar, al profesor de la clase, usted me califica y me escribe por qué esa nota. (C.10.L.)

Como se muestra en esta subcategoría, este tipo de información es escasa durante la unidad didáctica, sólo en una clase el estudiantado conoció los criterios de evaluación que tuvo en cuenta el profesor para emitir la calificación. Asimismo, al iniciar la unidad didáctica el profesor no les presentó cómo serían evaluados o los indicadores de desempeño.

En el séptimo lugar aparece la subcategoría *indicación de errores*. Estas expresiones se limitan a señalar qué se está haciendo mal, sin ofrecer ninguna alternativa. Este tipo de información tuvo una mínima presencia en el discurso de Luis, con sólo cuatro expresiones en este sentido.

... ella no sale a respirar ese es el error. Ahí salió a respirar, sí es capaz, sino que no lo hace continuo... además vea, ella está haciendo simultáneo, hace brazada y patada al mismo tiempo. (C.9.L.)

Dahiana estás haciendo dos patadas y una brazada. (C.10.L.)

No estás haciendo brazada, hay que hacer brazada. (C.10.L.)

Es posible que esta poca presencia en el discurso de Luis, esté compensada por su mayor información evaluativa que fue la correctiva, dado que no se limitó a presentar el error, sino a presentar directamente cómo debía hacerse la tarea.

Finalmente, es importante resaltar que en el discurso evaluativo de Luis hubo dos subcategorías ausentes, la *interrogativa* y la *sancionadora*, lo cual constituye un aspecto positivo y otro a mejorar.

Por un lado, está la información interrogativa, la cual pretende que, a través de preguntas, sea el propio estudiantado el que realice un ejercicio reflexivo o de autoevaluación, que le permita hacer evidentes las dificultades o aciertos que tuvo durante la tarea, ya sea a nivel personal o grupal.

Es posible que la ausencia de esta subcategoría, se asocie a la poca credibilidad que tiene el profesor en el criterio del estudiante para autoevaluarse, tal como lo ha mencionado anteriormente.

Por otro lado, la ausencia de la información sancionadora refleja que para este maestro la evaluación no es asumida como un mecanismo de control o de poder sobre el estudiantado. Si bien en el discurso de Luis estuvo muy presente la censura y el llamado de atención, en ningún momento se utilizó la calificación como un dispositivo para controlar la disciplina de la clase.

Para resumir, se puede concluir que el discurso evaluativo de este profesor estuvo enfocado en corregir la manera en que el estudiantado realizaba las tareas motrices, buscando un mejor desempeño motriz y el perfeccionamiento de la técnica de los estilos de natación.

Estas correcciones fueron dirigidas de manera prevalente a cada estudiante, procurando emitir una información personalizada de acuerdo a la ejecución que cada estudiante realizaba. Es de resaltar que este tipo de información correctiva estuvo acompañada por demostraciones constantes por parte del profesor, tanto en la piscina como fuera de ella.

Por otro lado, se destaca en el discurso evaluativo de Luis, la información de censura y/o llamado de atención. Estas frases surgían en el desarrollo de las tareas cuando el estudiantado estaba distraído, jugando o realizando otras actividades diferentes a las propuestas. Del mismo modo, los llamados de atención se hicieron presentes cuando el profesor emitía la calificación al finalizar la clase, allí Luis se dirigía a cada estudiante y comentaba el comportamiento negativo que había tenido durante la clase.

Las otras subcategorías tuvieron presencia mucho menor en el discurso de este docente. Para resaltar está la presencia de la argumentación, que si bien no fue de las más prevalentes, ofreció una información valiosa que aporta a la calidad del discurso evaluativo. A la vez, se convierte en un elemento que debe fortalecerse para que se haga cada vez más presente y constante en el discurso del Luis.

#### 6.4.3.2 Instrumentos, actores y contenidos de la evaluación.

En las acciones que acompañaron el discurso evaluativo de Luis, se encontró que el único instrumento que utilizó para evaluar fue la planilla de seguimiento, allí quedaron registradas todas las calificaciones producto de la heteroevaluación.

En la planificación de la evaluación, Luis explicó cómo llevaba su planilla en cada clase, los códigos que utilizaba para registrar la evaluación y qué contenidos estaban allí consignados. En el desarrollo de la unidad didáctica Luis no llevó una planilla física, sino que utilizó su tableta. Ante este cambio el profesor me explicó cómo lo llevó a cabo.

... los símbolos eran: en la asistencia tenía una carita feliz (risas), la inasistencia era una X... el que traía excusa le ponía excusa EXC... el que venía y no trabajaba y no presentaba excusa entonces tenía un 1, y el que venía y no entraba, no trabajaba, ni se excusaba, ni se presentaba siquiera, sino que uno lo veía por ahí, entonces tenía una X y un 1, era que estaba por ahí, pero no trabajó, entonces vino y no trabajó. (E.3.L.)

Al finalizar la unidad didáctica, el profesor me facilitó su planilla en el programa Excel, la cual llevó en su tableta durante todas las clases.

Nº	Grado	Nombre	26 se	03/oct	17oc	24oc	7oc	14no	21 no	4TO PER
1	7d		3	4	4	4,5	4	x	x	A
2	7d		4	4,5	3,5	1	3	4,5	:-)	A
3	7d		4	4	x	3	3,5	4	:-)	A
4	7d		x	x	exc	4	exc	x	x	I
5	7d		3,5	1	3,5	3	3	x	:-)	A
6	7d		5	4	4	4,5	exc	5	:-)	A
7	7d		x	x	1	3	1	x	x	A
8	7e		3,5	3,5	4	1	4,5	1	:-)	B
9	7d		4	3	4,3	4,5	4	x	:-)	B
10	7e		4	1	exc	1	4	1	1	B
11	7e		4	4	4,3	4,5	4	4,5	1	A
12	7d		4	4,5	4,3	4,5	exc	4,5	:-)	A
13	7d		5	5	4,8	5	5	5	:-)	A
14	7d		x	4	exc	3	exc	x	x	I
15	7e		4,5	4	1	x	x	4,5	:-)	B
16	7d		3,5	x	1	4	exc	x	x	I
17	7d		3,5	4	3,8	3,5	3,5	x	:-)	A
18	7d		4,5	4	3,5	4	4,5	x	exc	A
19	7e		4	x	3,8	4,5	4,5	4,5	:-)	A
20	7d		4	4	exc	:-)	1	x	x	I
21	7d		4	3,5	3	3,5	3	4,5	:-)	A
22	7d		exc	4	3	3	3,5	4,5	:-)	A
23	7d		4	4	3,8	4	1	x	:-)	A
24	7e		4	4	1	4	4,5	5	:-)	A
25	7d		4	x	predepo	x	x	x	x	I
26	7e		3	4	3,8	4,5	x	x	1	I
27	7d		4	4	4	4	x	4	:-)	A
28	7d		x	3,5	2,5	3	3	x	:-)	A
29	7d		4	4,5	4	exc	5	exc	exc	A
30	7d		5	5	4,5	exc	5	5	:-)	A

**Figura 39.** Planilla de seguimiento de Luis (P.L.). (Anexo 6.7).

La función principal de esta planilla fue asentar las calificaciones que surgieron como producto de la observación realizada al trabajo de cada estudiante, es decir, de la heteroevaluación del aprendizaje. La autocalificación y la coevaluación que se llevaron a cabo en la última sesión no aparecen registradas allí.

Como puede verse, en cada sesión el profesor asignaba una calificación, pero la última casilla la nota está con letras. La razón es que el colegio tiene establecido en su Sistema Institucional de Evaluación (anexo 19) que la calificación se realiza de forma cualitativa con la siguiente escala: Bajo, básico, alto y superior.

En palabras de Luis es más fácil calificar con números y al finalizar el periodo hace la conversión. Así explica su escala.

... de 2,99 hacia abajo es I, de 3.0 a 3,99 es básico, de 4.0 a 4,5 es alto y de 4,51 a 5 es superior... y ellos se lo saben (estudiantado). (E.2.L.)

Aunque el documento oficial determina que la escala se denomina “bajo”, en la planilla y el discurso el profesor lo nombra como insuficiente.

En cuanto a los actores que participaron de la evaluación, hubo un amplio dominio de la heteroevaluación del aprendizaje. Tal como quedó registrado en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), al finalizar cada sesión el profesor tomaba su tableta, llamaba nuevamente a lista y calificaba el desempeño del estudiantado, convirtiéndose en el actor principal de la acción evaluativa.

José tienes 4.0 en la nota de hoy... Estefanía tienes 3.5... Carolay bien 4.0... Alexis 4.0... Brayan, tienes 4.0... Daniela 4.0... Lorena bien 4.0... Laura tiene un 3.0... (C.2.L.)

Mateo tiene 4.0... Alexis tiene un 1.0... Daniela tiene un 4.0... Dahiana tienes 3.0... Angie tienes 5.0... María José tienes 4.0... Mariana bien tienes 4... Daniela 4.0... Santiago tienes 4... Brayan tiene 4.0... (C.3.L.)

Daniela 4. Estefanía le voy a poner un 4. Dahiana, Dahiana tienes 4.3. Michel, Michel tiene 4.3. Dahiana, Dahiana, 4.3. Angie, Angie tiene 4.8... Sebastián, 3.8. Daniela tenés un 3.5. Paola, Paola 3.8... Alexis tiene un 3... (C.5.L.)

Michel, 4.5 bien. Dahiana 4.5. Angie 5. María José, 3. Maira, Maira 4... Sebastián 4.0, eh 3.5... Daniela 4. Paola 4. Eh 4.5 Paola. Carolain 3. Alexis 3.5. Santiago 3... Brayan 4... Daniela 4... Laura 4.5. (C.6.L.)

Duvan 3.0. Estefanía 4.5. Dahiana 4.0. Karen 4.0. Michel 4.0. Angie, ¿No ha llegado?, ah, tiene 5.0. Sebastián 3.5. Daniela 4.5. Paola 4.5. Alexis 3.0. Santiago 3.5... Daniela 4.5... Juan 3.0. Luna 5.0. Daniela 5. (C.8.L.)

Mateo 4.0... Daniela eh 5.0... Michel, muy bien, 4.5 Michel... Dahiana 4.5... Angie 5.0... Paola 4.5. Alexis 4.5. Penagos 4.5. Daniela, 5. (C.9.L.)

Llama la atención que el profesor consuma tanto tiempo de la clase en asignar la calificación, si en sus concepciones aseguró que la nota no era su objetivo principal al evaluar. Quizás definir una nota, sea un mensaje más cercano para el estudiantado, pero no deja de inquietar la cantidad de tiempo que invierte en esta acción.

Al analizar de dónde surge esta calificación al final de la clase, se encuentra que las explicaciones que daba al estudiantado estaban basadas principalmente en la disposición y el comportamiento que tuvieron durante la sesión, es decir, el contenido principal que tenía presente para calificar eran las actitudes.

Duvan tienes 3.5, estás trabajando muy regular, te saliste antes... Maira estuviste caminando mucho en la clase en la piscina y charlando con la compañerita, tienes 3.5. (C.2.L.)

Estefanía, estabas trabajando muy regular hoy, caminando mucho en la piscina, parando mucho, ¿Listo?, le voy a poner un 3.5... Dahiana hoy si estuviste trabajando muy regular, muy pasiva, muy quieta, muy sentada afuera, no estabas haciendo los trabajos, ¿Listo?, Dahiana tienes 3.0 y ojo con eso... Carolay había que estar muy pendiente de vos y empujándote, pero igual tuvo trabajo bueno, 4.0... Alexis, viene mucho a charlar a la clase, a jugar, ojo con eso, tiene 3.5... Juan tiene 3.5, muy regularcito el trabajo hoy, mucha pereza... Daniela tiene 5 muy bien el trabajo. (C.3.L.)

Alexis tiene un 3, se la pasó charlando toda la clase, caminando y había que empujarlo para que hiciera los trabajos. (C.5.L.)

Ustedes tres sacan 3, por un lado, llegan tarde, inician tarde la clase... hacen las cosas muy regular, no las hacen completas nunca... Daniela 4. No trabajaste completa toda la clase, estuvo por allá un rato sentada afuera... Juan 3... Se pone a charlar, a empujar a los compañeros a la piscina, hay que impulsarlo para que se meta al agua, para que empiece a trabajar. (C.6.L.)

José 3.0 porque te la pasaste charlando, muy distraído, es una cosa lo que tenés que hacer y hacías otra, desde que empezamos el primer trabajo qué hiciste, estabas haciendo lo que no era. (C.8.L.)

Mariana, te falta practicar más, pero igual la disposición y el trabajo en clase está muy bien, 4.5. (C.9.L.)

Un tema especial en la calificación, es el relacionado con la participación en clase, como lo ha expresado el profesor en ocasiones anteriores, quien no participa de la clase debe presentar una excusa firmada por los padres de familia o su acudiente, de no presentarla, la calificación de esa clase es un 1. Efectivamente se observó que, en cada sesión, el profesor llamaba a lista y quien no estaba dispuesto para participar de la clase debía presentar la excusa.

¿Karen trajiste excusa?, ¿No trajo excusa?, entonces tiene un 1. (C.3.L.)

Las que no, las que no van a trabajar y no trajeron excusa ya les puse un 1. (C.5.L.)

Luna la excusa, la excusa, muestre pues la excusa. (C.6.L.)

Sino trae la excusa se queda con la falta y con la nota mala, entonces vaya por ella pues. (C.8.L.)

... si no trae la excusa le pongo un 1. (C.10.L.)

Por otro lado, a pesar que el profesor no tenía en su planificación la autocalificación, la coevaluación y la evaluación de la enseñanza, estas se llevaron a cabo en la última sesión de clase.

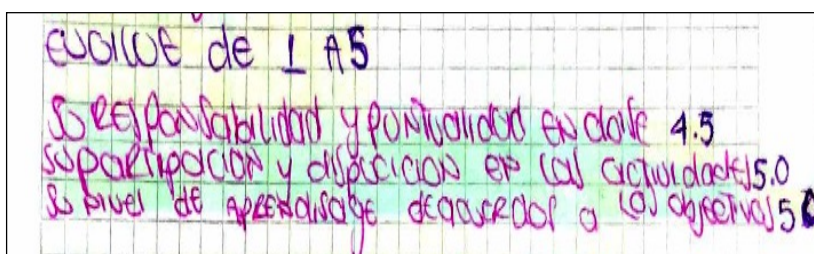
Para la autoevaluación, el profesor les presentó los criterios y ellos debían calificarse en una escala de 1 a 5. Una vez les dictó los criterios, les hizo una explicación de cada punto.

La primera dice su responsabilidad y puntualidad en la clase, de acuerdo a cuando usted viene a clase y llega puntual a la hora que es, si cuando no pudo venir o no pudo trabajar justificó adecuadamente por qué no lo hizo, o simplemente no trabajó sino que se quedó ahí... la segunda, su participación y disposición, si vengo a la clase con ganas de trabajar, si me gustan las actividades y las quiero hacer, o si las hago simplemente porque toca, ¿Sí? porque hay que venir... Y el nivel de aprendizaje, cómo está de acuerdo a como entró, usted entró en un nivel, si usted mejoró o no mejoró, o quedo igual, si mejoró muy poquito, si mejoró mucho, si aprendió o no aprendió. (C.10.L.)

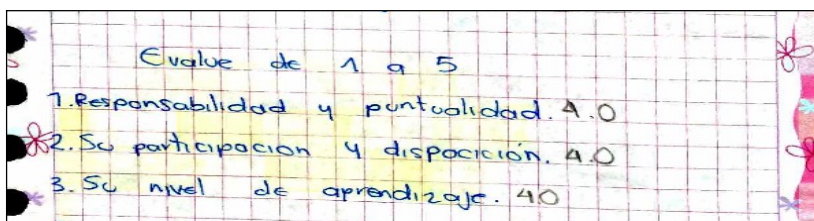
Si bien el profesor solicita un ejercicio de autocalificación, los criterios presentados y la explicación de cada uno, invitan al estudiante a realizar una reflexión de su desempeño, por tanto, hay incluido un ejercicio de autoevaluación.



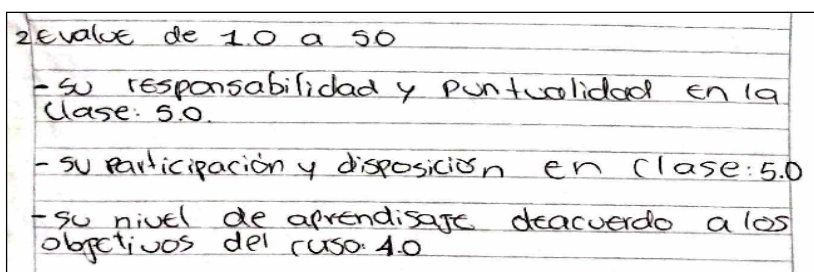
A continuación, se presentan algunos apartes del registro realizado por el estudiantado. Los textos completos pueden observarse en el anexo 20.



**Figura 40.** Texto de Autoevaluación del estudiante 2 de Luis (T.E.2L.).



**Figura 41.** Texto de Autoevaluación del estudiante 3 de Luis (T.E.3L.).

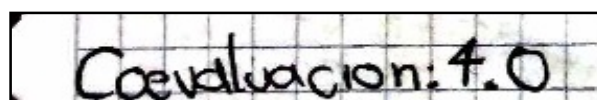


**Figura 42.** Texto de Autoevaluación del estudiante 15 de Luis (T.E.15L.).

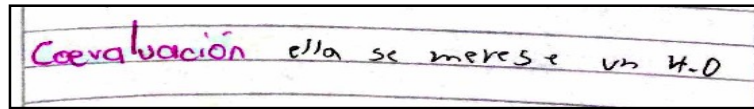
En esta autoevaluación están presentes dos contenidos, el actitudinal y el procedimental, si bien el énfasis está en el comportamiento y la responsabilidad, también se aprecia un interés por conocer cuál es la percepción que tiene cada estudiante sobre el aprendizaje que adquirió de los elementos técnicos de la natación.

Para realizar la coevaluación, les sugirió tener en cuenta los mismos criterios de la autoevaluación. El mecanismo que utilizó fue repartir al azar la hoja en que se hizo la autoevaluación, y así, asignar una calificación a su compañero o compañera.

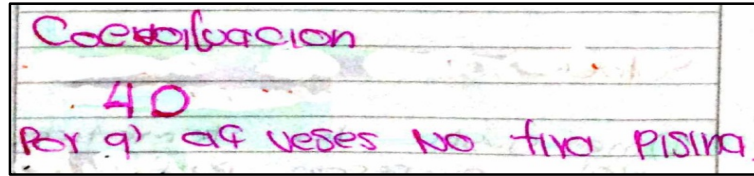
Bueno entonces la coevaluación la vamos hacer de esta forma. Daniela, les entregó una hoja cualquiera, usted no tiene que decirle al compañero “ah me tocó usted”, no hay necesidad, usted simplemente, según considere como lo ha visto trabajar, cómo trabaja, cómo participa, lo va a evaluar, le pone una nota general. (C.10.L.)



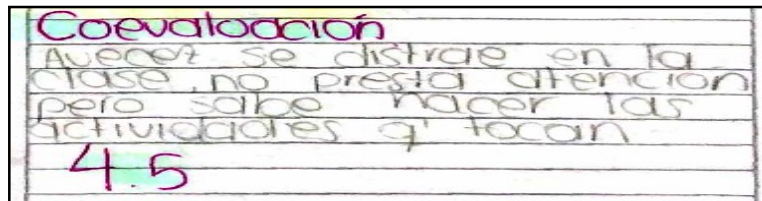
**Figura 43.** Texto de coevaluación del estudiante 4 de Luis (T.E.4L.).



**Figura 44.** Texto de coevaluación del estudiante 8 de Luis (T.E.8L.).



**Figura 45.** Texto de coevaluación del estudiante 9 de Luis (T.E.9L.).



**Figura 46.** Texto de coevaluación del estudiante 12 de Luis (T.E.12L.).

En esta coevaluación, algunos estudiantes siguieron las indicaciones de sólo definir una calificación, pero algunos decidieron explicar su nota.

Para evaluar la enseñanza, Luis sugirió una calificación en escala de 1 a 5 y explicar su decisión.

Evalúe de 1 a 5 y mencione el por qué, aquí si van a justificar, al profesor de la clase, usted me califica y me escribe por qué esa nota. (C.10.L.)

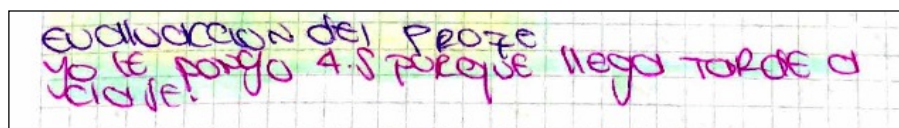
En una entrevista posterior, el profesor manifiesta que su actitud ante esa evaluación fue de tranquilidad y esperaba obtener información que le permitiera reflexionar sobre su práctica pedagógica.

... yo no me siento ni presionado, ni tensionado, ni nervioso, porque cómo me iban a calificar, no, igual me siento bien y lo tomo a forma de crítica constructiva, o sea qué me sirve de ahí para mejorar. (E.3.L.)

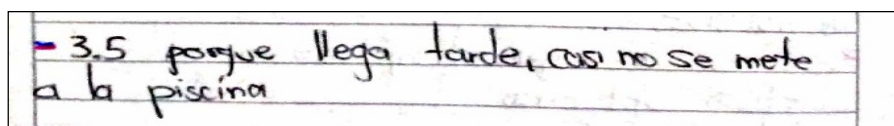
La calificación promedio que obtuvo el profesor fue 3,8. La justificación unánime que expresó el estudiantado para esta calificación, fue que el profesor siempre llegaba tarde a la clase.

Ante esta inconformidad del estudiantado, en el diario sobre las clases observadas (anexo 4) quedó registrado desde el primer día la explicación que dio el profesor por las llegadas tarde: La clase no iniciaba a las siete en punto porque a esta hora hacen la limpieza de la piscina y se tardan entre 10 y 15 minutos en realizar el proceso, además, como la piscina no es climatizada y está al aire libre, es muy fría, esto genera que al estudiantado le de frío rápidamente y se salgan antes de terminar la clase.

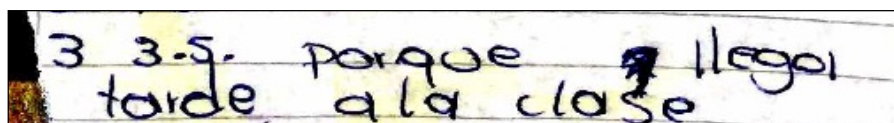
Por estas razones el profesor iniciaba la clase un poco más tarde, buscando que los niños y niñas permanecieran por más tiempo en el agua. A pesar que estas situaciones fueron explicadas por el profesor, el estudiantado manifestó su inconformidad en la evaluación de la enseñanza.



**Figura 47.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 2 de Luis (T.E.2L.).



**Figura 48.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 8 de Luis (T.E.8L.).



**Figura 49.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 19 de Luis (T.E.19L.).

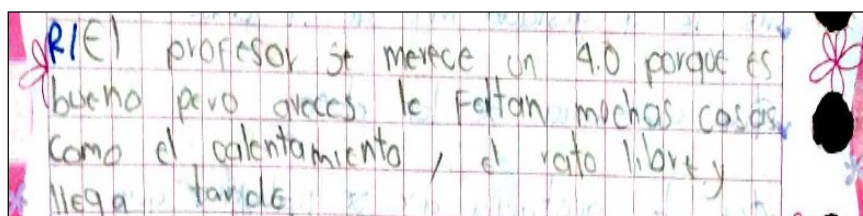
En una entrevista posterior, Luis explica su visión de la situación ante la inconformidad expresada por el estudiantado.

... viendo pues las autoevaluaciones y la evaluación que me hicieron, pues no me siento mal, igual me dieron “palo” por las llegadas tarde, pero igual ellos sabían por qué era que llegaba tarde... ellos sabían desde el principio porque al inicio llegábamos siempre a clase a las 7 y nos tocaba quedarnos esperando ... igual yo no los podía citar a otra hora, no les podía decir vengan a las siete y cuarto o siete y veinte porque entonces se me quedan por allá en el patio, igual tenían que llegar acá a las 7, pero sabían que la clase no empezaba a las 7. (E.3.L.)

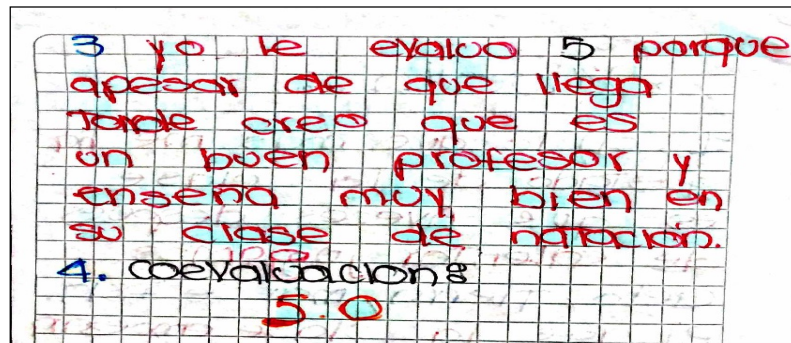
Aunque las explicaciones que presenta Luis para retrasar el ingreso a la piscina pueden ser válidas (limpieza de la piscina y la temperatura del agua). No se encuentra en el discurso y la acción del profesor, una propuesta de actividades alternas que permitan avanzar en el tema de la clase, e iniciar puntualmente la sesión.

El profesor argumenta que la falta de tiempo es un factor determinante para no realizar una calificación dialogada o una evaluación de la enseñanza, tal vez no se ha percatado que en los minutos iniciales estas acciones podrían llevarse a cabo.

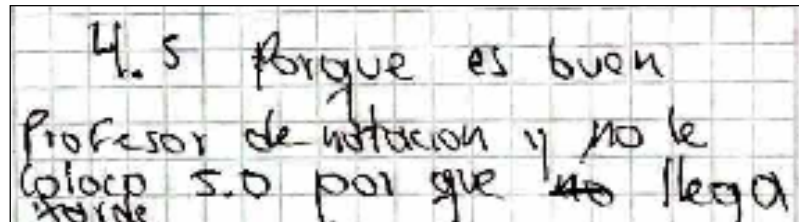
Por otro lado, las justificaciones de la calificación también hacen alusión a una percepción positiva por parte del estudiantado.



**Figura 50.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 3 de Luis (T.E.3L.).



**Figura 51.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 5 de Luis (T.E.5L.).

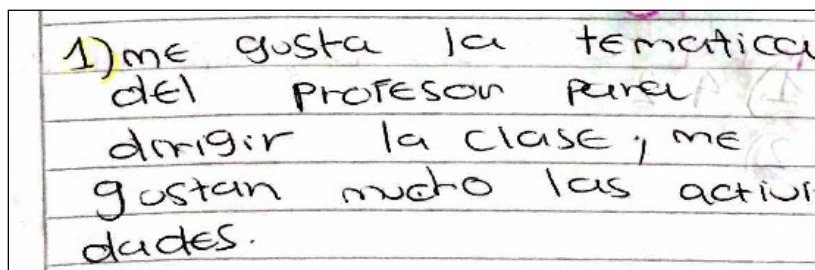


**Figura 52.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 17 de Luis (T.E.17L.).

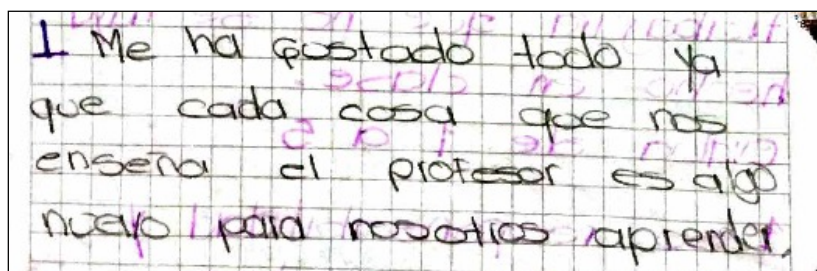
En esta misma actividad evaluativa, el profesor realizó tres preguntas abiertas para conocer la percepción que tenía el estudiantado sobre la clase.

¿Qué le ha gustado más de la clase?... Segundo ¿Qué cambiaría de la clase?... tercero, ¿Qué le gustaría que se hiciera?... qué le gustaría que se trabajara que no se haya hecho en clase o trabajado en clase. (C.10.L.)

Respecto al primer punto, la mayoría de estudiantes respondieron que les gustó el trabajo realizado en la clase, les gustó haber aprendido cosas nuevas y varios mencionaron como positivo una actividad de clavados realizada en la sesión número cinco.



**Figura 53.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 9 de Luis (T.E.9L.).



**Figura 54.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 11 de Luis (T.E.11L.).



1) me a gustado de la clase que nos ayan enseñado a tirarnos clavados, nadar como ranas, tambien que me enseno a nadar con la brazada etc

**Figura 55.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 13 de Luis (T.E.13L.).

A la pregunta ¿Qué le cambiaría a la clase? algunos estudiantes respondieron que no cambiarían nada porque están a gusto con las actividades que realizaron.

no cambiaria nada por que todo lo que no sabia ya lo se gracias al profesor.

**Figura 56.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 14 de Luis (T.E.14L.).

B.) Que cambiara de la clase ~~que~~ ~~que~~ nada

**Figura 57.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 16 de Luis (T.E.16L.).

Otros estudiantes proponen cambios que están fuera del alcance del profesor, pero influyen en el bienestar de la clase como cambiar el horario y que se limpie rápido la piscina. A la vez, el estudiantado manifiesta nuevamente que les gustaría que el profesor llegara a tiempo para la clase.

★ yo cambiaria de la clase que fuera ~~por~~ ~~de~~ ~~de~~ al medio dia. y que el profe llege mas temprano

**Figura 58.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 13 de Luis (T.E.13L.).

2 que el profesor no llegara tarde, que la clase fuera por la tarde

**Figura 59.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 4 de Luis (T.E.4L.).

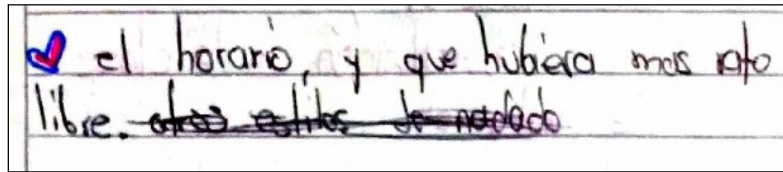


Figura 60. Evaluación de la enseñanza del estudiante 8 de Luis (T.E.8L.).

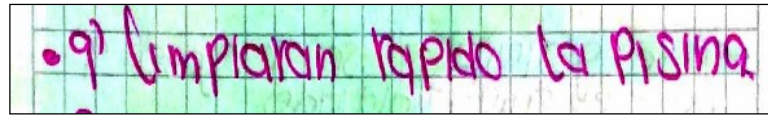


Figura 61. Evaluación de la enseñanza del estudiante 6 de Luis (T.E.6L.).

En la tercera pregunta sobre qué les gustaría que se hiciera en clase que no se hubiera trabajado, varios estudiantes propusieron aprender otros estilos y ejercicios de competencia.

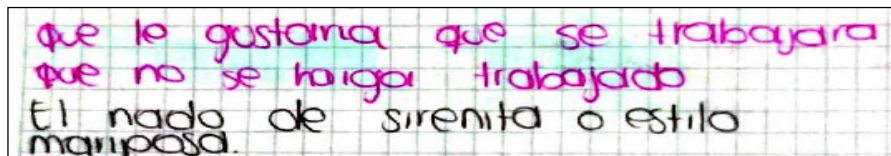


Figura 62. Evaluación de la enseñanza del estudiante 1 de Luis (T.E.1L.).

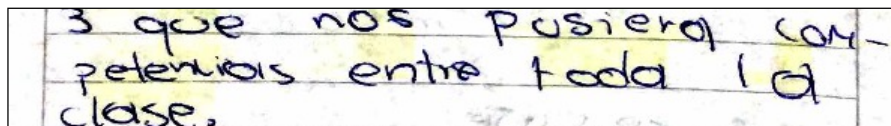


Figura 63. Evaluación de la enseñanza del estudiante 19 de Luis (T.E.19L.).

En términos generales las manifestaciones del estudiantado en estas preguntas abiertas, dejan ver su gusto por la clase y la satisfacción por el trabajo realizado, a la vez, expresan su malestar por iniciar tarde la clase.

Al conocer las demandas que realiza el estudiantado sobre trabajar otros estilos de natación, se puede pensar que los objetivos de esta unidad didáctica no estuvieron muy claros.

A modo de resumen sobre los instrumentos, actores y contenidos que abordó este profesor en su unidad didáctica, se puede decir que el único instrumento que utilizó para evaluar el aprendizaje fue la planilla, allí quedaron consignadas todas las calificaciones que surgían como producto de cada clase.

Acompañando a la planilla, estuvo la observación como el procedimiento fundamental que utilizó el profesor para evaluar el aprendizaje, una observación abierta, sin guía determinada, pero dirigida a cada estudiante procurando acompañar el desarrollo de las tareas propuestas.

De esta observación, se desprende la heteroevaluación del aprendizaje como la mayor expresión de la acción evaluativa, por consiguiente, el actor principal de la evaluación en esta unidad didáctica fue el profesor. Sólo en la última clase se realizó un ejercicio de autoevaluación-autocalificación, coevaluación y evaluación de la enseñanza.

A pesar que la autoevaluación no estaba entre sus decisiones pre-interactivas y no es una actividad que goce de su total confianza, Luis optó por proponerla en la última clase, junto a la coevaluación y la evaluación de la enseñanza.

Es posible que la participación en esta investigación, haya motivado al profesor a sugerir la autoevaluación, pero se observó que para el estudiantado esta propuesta fue una sorpresa, claramente se percibió que no era un ejercicio común en el profesor. No obstante, el estudiantado realizó la actividad y brindaron información importante sobre el desarrollo de la clase y la enseñanza del profesor.

Como se observó en el apartado anterior sobre el discurso evaluativo, en las expresiones de Luis hay un marcado interés por evaluar los contenidos procedimentales. Sin embargo, en la acción que acompaña ese discurso, se observa que los contenidos actitudinales juegan un papel determinante para calificar el trabajo realizado.

En el momento final de la clase donde el profesor llama nuevamente a lista y emite su calificación, deja de ser determinante el desempeño motriz, para centrar la atención en la responsabilidad, la participación y la disposición que tuvo cada estudiante durante la clase. Estos parámetros se convierten en los criterios prevalentes para calificar la sesión.

Este interés en priorizar las actitudes sobre las tareas motrices, también se vio reflejado en el ejercicio de autoevaluación cuando estableció como criterios evaluativos la participación, disposición, puntualidad y responsabilidad y por último el nivel de aprendizaje.

Así como estaba previsto en sus decisiones pre-interactivas, los contenidos conceptuales no están presentes ni en el discurso, ni en la acción.

#### 6.4.4 Reflexión sobre la evaluación.

Al finalizar la unidad didáctica, se indagó por las posibles reflexiones que generó el proceso evaluativo realizado. En esta instancia la fuente básica de información fue la entrevista, pero como quedó registrado en el diario (anexo 3), la conversación no fue muy extensa, y fueron pocas las palabras sobre ese tema.

En términos generales el balance que hace el profesor de su enseñanza es positivo, para él, el aprendizaje del estudiantado lo deja satisfecho con el trabajo realizado.

... El proceso de enseñanza me pareció bien, que los muchachos aprendieron... siento que la clase estuvo bien, bien dirigida, que ellos aprendieron, que se sintieron bien, entonces yo me siento bien con el aprendizaje que ellos tuvieron. (E.3.L.)

Asimismo, considera que su clase fue del agrado del estudiantado, pues las actitudes que mostraron día a día reflejaban el gusto y el interés por participar de las actividades.

... veo que ellos se sintieron bien con la clase, la clase les gustó, aprendieron, igual no sólo con lo que dijeron sino con lo que demostraban, cuando no tenían clase veíamos que igual se venían para clase... qué piensa uno desde ese punto, uno dice pues si la clase fuera aburridora, maluca, estresante, no vendrían. (E.3.L.)

Para Luis, su proceso de enseñanza propició un aprendizaje en el estudiantado en términos motrices y lo deduce de contrastar la primera clase con la última.

... en la última evaluación y teniendo en cuenta la conducta de entrada que se había hecho, se notaban que aprendieron, entonces en general quedé satisfecho, pensando en que al menos la labor que yo hice estuvo buena. (E.3.L.)

Al parecer la última clase tenía una intencionalidad evaluativa para el profesor, y esta apreciación quedó registrada en el diario sobre las clases observadas (anexo 4). Ahora bien, en la

planilla donde se asentaron todas las calificaciones, no aparece un registro de la evaluación realizada ese día, ya que coincide con la clase en que se realizó la autocalificación y la coevaluación.

Desde la vivencia de esta unidad didáctica, Luis considera que su acción evaluativa fue buena, pertinente y no requiere cambios.

... desde el entorno que estamos me parece que es una buena evaluación, que sea la más adecuada pues de pronto puede haber mejores formas de evaluar (risas), y no, ¡hay mejores formas de evaluar!, pero a mí me parece que estuvo bien... ¿Qué le cambiaría a la evaluación?... pues no, hasta el momento como que no, nada... en el momento pienso que está bien así. (E.3.L.)

A pesar de estar satisfecho con la evaluación realizada, el profesor reconoce que es difícil llevar un proceso personalizado con un grupo numeroso y, por tanto, hay cosas que desbordan su capacidad.

... el grupo es grandecito entonces uno como estar pendiente de todos, se le escapan cosas, mientras aquellos están en una cosa, aquellos están molestando, aquellos trabajando, entonces no es como tan fácil uno dar una evaluación muy objetiva, pero sí traté de hacer lo más posible y dar la mejor evaluación que pude dar (risas) según lo que captaba en cada uno. (E.3.L.)

Para Luis los criterios de evaluación fueron los apropiados. Resalta nuevamente la actitud del estudiantado como un elemento fundamental al momento de evaluar, aunque también le da un lugar importante al aprendizaje de las habilidades y destrezas.

La participación y el trabajo en clase, pues bueno cómo trabajó, qué hizo en clase, estuvo trabajando, estuvo jugando, estuvo charlando, estuvo muy atento ¿Sí?, qué tanto avance (aprendizaje), porque habían unas niñas, sobre todo niñas, que han avanzado mucho en las clases, entonces no es simplemente también participación, yo digo no me fijo tanto en cómo hacen las cosas, en qué tanto lo aprendió sino que al menos tenga el interés y lo haga y lo intente, pero igual hay que tener en cuenta si lo mejoró y lo corrigió, y ellas lo hacían muy bien, todo lo tenía en cuenta... La ejecución, el aprendizaje técnico, el aprendizaje significativo que hayan tenido. (E.3.L.)

Para resumir, el profesor considera que el proceso de evaluación llevado a cabo en esta unidad didáctica estuvo bien y no requiere cambios sustanciales y no se encuentra en su discurso alguna reflexión sobre otros aspectos de la evaluación, como los instrumentos, contenidos, procedimientos o momentos.

#### 6.4.5 Síntesis del caso.

El pensamiento y la acción evaluativa de Luis durante esta unidad didáctica, tiene varios matices que permiten comprender el porqué de las acciones que realiza y el significado que le otorga al proceso evaluativo.

Para este docente, su concepto de evaluación está ligado a una idea de proceso que le permite mejorar la enseñanza y reconocer cómo está avanzando el aprendizaje en el estudiantado. Pero en su discurso, se evidencia que no se entiende como una actividad participativa, donde se reconozca al estudiantado como un actor activo que puede opinar y reflexionar sobre su propio desempeño.

Una de las razones que expone Luis para justificar esta ausencia de participación, es que el estudiantado no tiene la capacidad crítica necesaria para realizar un proceso de autoevaluación y coevaluación sincero, sino que se confunde con la oportunidad de obtener una buena calificación.



Asimismo, argumenta que realizar este tipo de actividades, demanda un tiempo importante, de ahí que esté sujeto al cumplimiento de los objetivos para proponerse.

Es llamativo en Luis, que a pesar que no propone la autoevaluación por no confiar en el criterio del estudiantado, tampoco manifiesta ningún esfuerzo por promoverlo, es decir, la honestidad del estudiantado en la autoevaluación o autocalificación no es una actitud que se presente de manera esporádica, debe ser el profesorado quien motive y enseñe el valor de la autocrítica, la autorreflexión y la autonomía, a partir de ejercicios permanentes y criterios concretos que orienten el ejercicio, pero no se encuentra en Luis, una apuesta desde su discurso o su práctica hacia este sentido.

Las ideas, conceptos y prácticas que lleva a cabo Luis sobre evaluación, han surgido de las charlas cortas que brinda la institución educativa sobre el tema, ya que en su formación como licenciado no recuerda un aprendizaje significativo que favoreciera su acción docente. Del mismo modo, los años de experiencia docente lo han llevado a transformar sus pensamientos y prácticas evaluativas.

En sus inicios como maestro, su centro de interés al evaluar era verificar el aprendizaje de los contenidos procedimentales, es decir, comprobar la correcta ejecución de las tareas motrices. Sin embargo, los años experiencia y sus propias reflexiones, lo han llevado a reconocer que el estudiantado tiene ritmos de aprendizaje diferentes y que la evaluación de esas habilidades y destrezas motrices, debe estar acompañada de otros elementos que hacen determinante el aprendizaje.

En consecuencia, su prioridad al evaluar dejó de ser la correcta ejecución de las tareas, para girar la mirada a los contenidos actitudinales, de ahí surge su interés por evaluar la responsabilidad, la participación, la asistencia y en general el comportamiento que asume el estudiante durante la clase.

En relación a la planificación de la evaluación, se encuentra que no es una actividad que se haga de manera sistemática, o quede registrada en algún documento, es una actividad que se vuelve rutinaria al pasar de una unidad didáctica a la otra.

Para esta unidad didáctica, Luis planeó dos momentos especiales, el primero es la conducta de entrada que realizó en la primera clase, en esta actividad observó cómo estaban las habilidades de cada estudiante en los estilos de libre, espalda y pecho. Esta actividad quedó registrada en su planilla de seguimiento con una calificación, para luego compararla con la calificación de la última clase, donde propuso el otro momento, la evaluación final.

Esta evaluación final se realizó en la última sesión, pero en la planilla no quedó registrada la calificación que le diera un punto de comparación, sólo aparece la asistencia. Sin embargo, desde la percepción del profesor hubo un avance en el aprendizaje del estudiantado y así lo manifestó en la última entrevista.

Estos dos momentos específicos, estuvieron acompañados por la evaluación que clase a clase realizó el profesor, así como lo definió en su planeación.

Los contenidos principales que evaluó Luis, fueron los actitudinales y procedimentales, con un mayor énfasis en las actitudes, especialmente al momento de calificar el trabajo realizado en clase. Los contenidos conceptuales no tuvieron ninguna referencia en la planificación y acción de la evaluación en esta unidad didáctica.

La planilla fue el único instrumento que utilizó para registrar la observación libre y no estructurada.

Entre la planeación y la acción evaluativa hubo algunas diferencias, como la manera en que lleva la planilla y la realización de la autoevaluación, la autocalificación, la coevaluación y la evaluación de la enseñanza.

Es posible pensar que la participación del estudiantado, se presentó debido al tema de esta investigación, dado que, desde las primeras conversaciones, el profesor manifestó su apatía a los procesos de autoevaluación en el estudiantado y el condicionamiento a los tiempos en que se desarrolla la unidad didáctica.

En cuanto al discurso evaluativo de este profesor, la subcategoría prevalente fue la correctiva. La intencionalidad de sus expresiones se dirigió a la correcta ejecución de las tareas, buscando un mejor desempeño motriz y el perfeccionamiento de la técnica de los estilos de natación.

En segundo lugar y con gran diferencia en la frecuencia de aparición, está la subcategoría censura y/o llamado de atención. Estos llamados de atención estuvieron presentes en varios momentos de la clase, buscando la participación activa del estudiantado en las tareas. También se hizo presente en algunas ocasiones al finalizar la clase, como una manera de justificar la calificación.

Las otras subcategorías tuvieron una escasa presentación en el discurso evaluativo, y hubo dos subcategorías con ausencias totales: *interrogativa* y *sancionadora*. Por un lado, la información interrogativa pretende que el estudiante realice un ejercicio de autoevaluación que le permita reflexionar sobre su desempeño o el de sus compañeros. La ausencia de expresiones que propongan esta reflexión, muestra que no hay una apuesta del profesor por fortalecer la autoevaluación, lo cual es consecuente con su falta de credibilidad en el criterio del estudiantado.

Por otro lado, la ausencia de la información sancionadora puede asumirse como un aspecto positivo, porque no hay indicios que el maestro utilice la evaluación como un mecanismo de presión sobre el comportamiento del estudiantado, especialmente al saber que la censura y el llamado de atención, fueron tan constantes en su discurso.

Al conversar con el profesor sobre la evaluación realizada en la unidad didáctica, no surgió ninguna inquietud en particular sobre lo realizado, es decir, su acción evaluativa estuvo de acuerdo con lo que esperaba y no suscita reflexiones que lleven a modificar algún aspecto relacionado con los actores, contenidos, procedimientos o momentos.

Como dato adicional sobre el caso de Luis, es importante resaltar que, al analizar la información de este maestro, no surgió la institucionalidad como una categoría determinante en su acción evaluativa. Para este profesor, los lineamientos institucionales no representan una intromisión determinante en su evaluación, más allá de la responsabilidad que tiene de entregar las calificaciones en las fechas establecidas.

... hablando ya en la institución yo evalúo por necesidad, por obligación porque hay que pasar una nota... básicamente no sé cómo la forma de evaluar, de tanta evaluación que se pide, es por la obligación porque hay que pasarles una nota. (E.1.L.)

En términos generales, la evaluación del aprendizaje para este profesor es una acción cotidiana que forma parte de sus responsabilidades como maestro, y a la vez, le brinda información que le permite ir adecuando su enseñanza. Sin embargo, no es una acción participativa, pues el actor principal de su evaluación es él y el estudiantado tiene pocas oportunidades de reflexionar sobre su desempeño, el de sus compañeros o el del propio docente.

Por otro lado, la evaluación de la enseñanza se hace presente de manera tímida en su discurso. Resalta el valor de su autoevaluación como una oportunidad para mejorar como maestro,

pero este mismo valor no lo otorga a la opinión del estudiantado. De ahí que la opinión del estudiantado sea una acción fortuita y no permanente.

## 6.5 El caso de Carlos

La educación en palabras de Carlos, tiene como función formar al estudiantado para la vida, de ahí que la labor esencial del maestro sea acompañar esta formación y trascender de la transmisión de conocimientos teóricos.

Formar para la vida, es definitivamente como la... que todo tiene que trascender desde el colegio hacia la vida, o sea si uno no está como en ese plan, no tiene como sentido, sería algo como aislado de la sociedad... Es como el gran sentido de la educación como tal. (E.1.C.)

Más adelante en la misma entrevista, el profesor ratifica su postura.

... es que hay que prepararlos para la vida, es que yo creo que esa es como la esencia como tal. (E.1.C.)

Basado en esta idea de educación, el profesor asume la educación física como una disciplina que aporta de manera significativa a esa formación del estudiantado.

... porque todos no van a ser deportistas, pero si van a realizar una buena salud para su desarrollo personal, integral, profesional y hasta su desarrollo social. (E.1.C.)

En su concepción, la educación física puede contribuir a la formación en varios aspectos del ser humano y no sólo al desarrollo de habilidades y destrezas motrices.

... eso es lo bueno como de la educación física, que nos permite integrarnos, socializarnos, conocer nueva gente, es que la educación física tiene como muchos medios, pues salud, la parte hasta psicológica, la parte de la autoestima, sí, es que tantas cosas se pueden tratar desde ahí, es que es muy integral. (E.1.C.)

Como maestro, pone en práctica esta visión de la educación física en sus clases cuando no se limita a la enseñanza de aspectos técnicos y tácticos del deporte, sino que retoma sucesos del fútbol nacional e internacional para hacer una reflexión con el estudiantado, hacerles preguntas o comentarios.

Por ejemplo, en la clase número dos, el profesor inició la sesión con una reflexión sobre los hechos ocurridos en días anteriores, cuando dos hinchas de equipos nacionales resultaron muertos en un enfrentamiento.

... si es bueno que hagamos la reflexión acá sobre el fútbol hombre, yo creo que, aquí hay muchos jóvenes que van al estadio, que tienen amigos que son del equipo rival, y eso ya se está convirtiendo como en un problema a nivel social, casi que un problema de salud pública, entonces si hay que mirar ahí que ustedes también vayan reflexionando pues... ustedes son los que tienen que empezar a transformar eso, ir cambiando eso, que el hecho de que se encuentren los del Medellín y los del Nacional por una camiseta, así sean amigos, se tiran pues, no tiene sentido, entonces tienen que poner cuidado como en eso... entonces sí que hagan unas reflexioncitas ustedes. (C.2.C.)

En otra clase, retomó el tema de la clasificación de Colombia al mundial de fútbol de 2014, las implicaciones que según él tenía para el país y especialmente lo ocurrido en un partido Colombia-Chile.

... algo muy importante, la parte del mundial, de todas maneras, es algo para Colombia, o sea, no solamente en la parte futbolística sino en todos los sentidos, la parte social, la parte política... Los mejores embajadores de Colombia son los deportistas, entonces, es muy importante para Colombia; el haber pasado a un mundial y sobretodo que va a ser cabeza de serie... Eh de todas maneras es muy importante el análisis, lo que pasó con la sociedad el día viernes, que los jugadores pasaron de ser los villanos del mundo, todo el mundo empezó a criticarlos cuando íbamos perdiendo 3-0 y después los abrazamos y les dijimos que eran los héroes... somos muy bipolares los colombianos, ojalá que vamos cambiando esa cultura de ser tan bipolares. (C.5.C.)

Pero sus reflexiones y comentarios no se limitan a aspectos propios del área, en varias oportunidades el profesor preguntó por sucesos que son definitivos en la vida del estudiantado como el paso a la Universidad, el resultado de las pruebas nacionales ICFES<sup>27</sup> y las ideas que tienen para su futuro.

Ya de aquí para allá ustedes tienen que ir pensando en su futuro también. Muy importante que pasaron a la Universidad Nacional... Eh ¿De aquí quién pasó a la Universidad?, ¿Ana pasó?, Qué bacano. ¿A qué pasó? ¿Alexis pasó?, Alexis, a qué pasaste... ¡Felicitaciones! (C.5.C.)

Los del ICFES pues, de todas maneras, felicitaciones a los que les fue bien, a los que les fue mal también, pero tienen que mirar como otras opciones, si lo pueden volver a presentar o alguna cosa así y piensen sueñen, sigan soñando que esa es como la idea, sigan como pensando en cosas en grande. (C.6.C.)

Bueno varias cositas antes de arrancar, bueno lo primero ¿Quiénes se presentaron a la Universidad de Antioquia esta semana? ¿Ustedes también presentaron en el examen? excelente muy bacano y lo otro de todas maneras hay que felicitar a la familia de Jiménez porque quedaron campeones de la selección Antioquia pre juvenil, muy bacano eso. (C.8.C.)

... bueno de todas maneras los que se presentaron a la universidad y pasaron, ¿Quiénes pasaron? ¿A qué pasaron? ¿A qué pasó?, ¿A qué pasaste?, es entrenamiento deportivo, ingeniería mecánica, quién Kate, esa Daniela, verdad Camilín, eh ¡que bacano hombre!... ¿A qué pasaste vos Camilo?, ciencias políticas eh muy bacano. (C.10.C.)

Estas manifestaciones de interés, acompañadas por la actitud amable y cercana que tiene Carlos con el estudiantado, son un reflejo de su compromiso como maestro y su vocación en la educación

### 6.5.1 Concepciones de evaluación.

Antes de conocer cuál es el pensamiento de Carlos sobre la evaluación, sus fines y medios, es importante destacar que su formación en evaluación ha sido limitada. Durante su paso por la Universidad, recuerda haber abordado algunos aspectos, pero no han sido significativos para su labor como docente.

En la universidad, pues sí la evaluación más que todo eran trabajos de procesos pues y mirar como los diferentes medios o donde se iban a desarrollar... pero, así como decir específicamente la parte de la evaluación no, así como vamos a evaluar así de esta manera cuantitativa, cualitativamente no... No en la formación era como muy vago digámoslo así. (E.1.C.)

---

<sup>27</sup> La prueba SABER 11° es una evaluación nacional aplicada al último grado de la educación media, con el fin de proporcionar información a la comunidad educativa sobre el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar.

Esta falencia en sus estudios de grado, no ha sido subsanada con la formación permanente, ya que el profesor no ha participado de cursos específicos que le permitan acercarse de manera formal a estos contenidos teóricos.

En sus palabras, el mayor aprendizaje sobre la evaluación lo ha adquirido a través de su quehacer como maestro y las directrices de la institución educativa.

Yo creo que la evaluación ya lo va cogiendo uno es aquí, ya cuando uno está metido como con la experiencia y de acuerdo a los modelos pedagógicos, y a lo que se quiera en cada institución. (E.1.C.)

Es decir, para Carlos, los lineamientos de los colegios donde ha trabajado, lo han llevado a modificar su acción evaluativa, así como la reglamentación nacional que se emite al respecto.

... lo que uno lee que viene de los diferentes... como Ministerio de Educación, por ejemplo, el cambio que hubo. (E.1.C.)

Este escaso acercamiento teórico a la evaluación, no genera inquietud en el profesor, pues desde su percepción, su acción evaluativa ha transcurrido acertadamente hasta el momento y no ha requerido profundizar en el tema.

Aunque la formación teórica sobre la evaluación ha sido escasa, Carlos ha construido sus propias ideas al respecto. Desde su visión, la evaluación le permite conocer el aprendizaje que ha tenido el estudiantado.

Evaluar, es mirar los cambios, los cambios cognitivos, en el comportamiento que ha tenido la persona a través de las clases de educación física, cómo ha sido su proceso, yo creo que eso es como evaluar... ¿Uno qué evalúa?, procesos, cómo va el proceso del pelao, es como decirle “mirá en este momento vas bien, en este momento vas regular, en este momento podés mejorar”, pero en verdad los pelaos nunca deberían perder, porque siempre se aprende algo, uno de ellos, ellos de uno, es como el compartir. (E.1.C.)

En las palabras de Carlos, se vislumbra una intencionalidad de asumir la evaluación como un proceso que debe incluir elementos como las actitudes del estudiantado. Ahora bien, en su discurso no aparece la evaluación de la enseñanza y sólo se refiere al aprendizaje. Así lo confirman sus propósitos de la evaluación.

... mirar como las competencias motrices y la parte socio-afectiva también, y ya de pronto la parte deportiva, aunque esa no sería pues como lo esencial. (E.1.C.)

Para mirar el desarrollo motriz, el desarrollo socio afectivo también y como las competencias en sí, o sea, con la evaluación uno puede mirar y con el proceso se miran, esa es como la idea, evaluar ese tipo de competencias. (E.2.C.)

En el discurso del profesor no es posible identificar que acción realiza con la información obtenida mediante la evaluación, es decir, el profesor se refiere a “mirar” cómo está el estudiantado, pero no se logra identificar qué paso sigue luego de saber cómo están. No se encuentra en su relato una acción posterior a ese conocimiento.

Surge otra concepción interesante en el maestro que influye en su acción evaluativa, para él calificar no es igual a evaluar, aunque estén relacionadas.

... una nota no es lo mismo para uno que para otro, pero van muy relacionados porque yo tengo que evaluar y yo tengo que poner una nota. (E.1.C.)

Según el profesor, la calificación no es el objetivo final de la evaluación, pero sí debe ser el reflejo de la valoración que realiza de los aspectos prácticos y axiológicos.

... es el resultado de todo un proceso, no solo la habilidad que tiene, si no todo eso que va alrededor de esa nota... es integral, a mí me parece que eso es fundamental, que se vea la integralidad del pelao: la responsabilidad, la disciplina, la parte social, que cumpla como con todos esos requisitos, a mí me parece fundamental. (E.1.C.)

Como se observa en el comentario anterior, los contenidos que tiene en cuenta Carlos al evaluar no se limitan a la técnica del deporte. Por el contrario, surge en el profesor, un gran interés por evaluar las actitudes del estudiantado, así lo manifestó en varias ocasiones durante la entrevista.

... la presentación, el cuidado de los elementos deportivos, eh que más... como el cumplir con el cuadernito, como la responsabilidad... porque eso me parece que van formando pues como la persona, van formando una responsabilidad. (E.1.C.)

... yo les digo “te voy a poner chulito, no me trataste bien los balones”. (E.1.C.)

En palabras de Carlos, la responsabilidad, el trabajo en clase y la disposición hacia las tareas, son criterios evaluativos importantes que toman mayor valor cuando el estudiante no tiene un dominio de las habilidades motrices. Así lo explica el profesor.

... no es lo mismo un desarrollo motriz para una persona que para otra, o sea todos somos muy diferentes, y hay personas que con el solo hecho de que se metió en una clase, que la participó y la gozó, ya con eso uno dice que la ganó, en cambio hay jóvenes que tienen mucho bagaje motriz, entonces a esos pelaos hay que exigirles un poquitico más. (E.1.C.)

... al final trato de hacerles como una evaluación motriz... por ejemplo en voleibol... con unos logré antebrazos, otros el saque, pues como irles cambiando la evaluación de acuerdo al grado de complejidad... yo creo que a uno le tienen que exigir, tiene que hacer diez, tienen los brazos rojos, pero traten de hacer las diez... y sí tratan de hacerlo, porque hay niños que son muy “tullidos”, entonces cómo les voy a poner a que haga eso, uno lo deja un rato y ya le digo “venga tranquilo pues”... hay otros que yo sí los dejo que las hagan completicas porque yo sé que tienen la capacidad, uno ahí maneja muchas variables. (E.1.C.)

En sus palabras deja ver, que la evaluación de la habilidad motriz, la realiza según las condiciones del estudiantado y la exigencia no es la misma para todos. Hay estudiantes que con sólo tener una buena disposición y esfuerzo pueden aprobar la materia, así motrizmente no logren los objetivos, mientras lo más hábiles a nivel motor requieren mayor exigencia.

En relación a los actores de la evaluación, Carlos en su discurso reconoce la importancia de la autoevaluación en el estudiantado, y a la vez, en él como docente, pero en su acción evaluativa, predomina la heteroevaluación del aprendizaje a través de la observación y el registro en la planilla institucional en cada sesión.

... esa es mi herramienta de trabajo (planilla)... entonces acá (me muestra una de sus planillas), yo tengo mis códigos pues... chulito si vino (✓).

B: El chulito es...

C: La asistencia, cuando tiene un chulito y medio es que trabajó a medias, NW no trabajó, entonces aquí por ejemplo le pongo ¡ojo!, cuando le pongo ojo es que lo tengo ya analizado (risas), este estudiante cuando menos piensa se va para el baño, se va para otras partes...

B: Entonces según el comportamiento de la clase, les pones ahí y les haces el seguimiento de ese día.

C: Sí el seguimiento de ese día. (E.1.C.)

Según manifiesta el profesor, la autoevaluación del estudiantado la propone al finalizar cada periodo. Su estrategia es formularles preguntas que los invite a pensar sobre sus aprendizajes y designar una calificación.

... yo siempre les digo que se autoevalúen, ellos siempre hacen una autoevaluación, yo siempre les digo “¿Qué aprendiste pues?”, “¿Qué te sirvió?” yo les hago preguntitas así... yo nunca los dejo que lo hagan así libre, hay que guiarles un poquitico... “¿Qué aprendiste para la vida? o ¿Cómo fue tu proceso?, o ¿Cómo fue tu responsabilidad?, yo nunca les digo así “Póngase una nota y ya”, yo siempre los pongo a que describan y que después se pongan una nota cualitativa. (E.1.C.)

Por otro lado, Carlos señala que la autoevaluación que realiza de su enseñanza es muy importante porque le permite pensar cómo está llevando a cabo su labor como docente.

Si uno todos los días se está cuestionando, si uno quiere ser como mejor pues... uno constantemente se está evaluando, sino no tendría sentido, porque uno se va construyendo a través de la vida. (E.1.C.)

De manera oficial, existe en la institución educativa un formato denominado *agenda pedagógica* (anexo 21), allí hay varias preguntas sobre el desempeño del docente durante cada semana y el profesorado debe diligenciarlo a partir de sus vivencias.

Ahí nos están poniendo una pregunta... ¿Qué hice bien esta semana?... En la agenda pedagógica nos están poniendo a hacerla. (E.1.C.)

Si bien este instrumento se convierte en una oportunidad para pensar cómo se está desarrollando la labor docente, para Carlos, la educación física implica cuestionarse constantemente según el desarrollo de las clases, especialmente cuando no se dan los resultados esperados, así lo manifestó en varios momentos de la entrevista.

... cuando no me da es cuando hay más reflexión, “¿Qué me pasó? ¿Qué pasó con la clase? ¿Qué hago?” (E.1.C.)

... “¿Ah esta cosa por qué no me salió bien? ¿Qué me pasó? ¿Qué hice mal?” y a veces la misma clase, igualita, le sale toda buena y en otra le sale todo mal, y uno “¿Eh qué pasó aquí? (E.1.C.)

... uno quiere que las cosas le salgan bien, como es de aburridor unoirse mal para la casa o cuando las cosas no le salen bien con un grupo, porque uno toda la semana es pensando “¿Yo que hice de mal? ¿Este grupo cómo lo trabajo?” hay grupos muy difíciles. (E.1.C.)

Las reflexiones sobre su enseñanza también pueden surgir de otras fuentes y motivar algunos cambios, este fue el caso que compartió el profesor sobre el uso del pito. Para Carlos, el pito era fundamental en sus clases, pero a partir de la observación a los estudiantes de la licenciatura en educación física, que realizaban sus prácticas en la institución educativa, el profesor decidió no volver a utilizarlo.

... uno va cambiando, por ejemplo, lo del pito, que ya no lo estoy utilizando. Me gustó mucho lo de los muchachos, los practicantes, uno va cogiendo como cositas, me pareció interesante...

B: ¿O sea los muchachos no usan pito?

C: La gran mayoría... Y entonces yo siempre tengo que tener un pito (risas).

B: ¿Te puso a pensar eso?

C: Sí claro, es que uno siempre ¡tin! (pitar) lleguen... y ya digo “lleguen muchachos” y ya todo el mundo va llegando...

B: Y no lo usaste y ¿Qué te pareció?

C: Sí, me ha ido bien. (E.1.C.)

A pesar de destacar la importancia de la autoevaluación en su enseñanza, en su discurso no aparece el estudiantado como un actor que también pueda evaluar su labor docente. Sólo en una ocasión llevó a cabo esta acción, pero no lo menciona como una actividad común en su acción evaluativa.

... una vez sí lo hice.

B: ¿Y cómo te fue?

C: Lo más de bien.

B: Sí, ¿Te gustó?

C: Sí, pensé que me iban a dar más duro estos muchachos. (E.1.C.)

Para este maestro, la participación del estudiantado en las clases y los comentarios que ellos emiten, se convierten en indicadores que le permiten evaluar su labor, pero no referencia una pregunta directa al estudiantado sobre su enseñanza.

... ¿Cómo lo manejo? de acuerdo a como participaron, es que claro que eso es muy subjetivo, pero si yo veo que todos los pelados me participaron en toda la clase y nadie se me está sentando, yo “ah estoy bien, estoy trabajando bien”... es que les gusta la clase, a veces con los comentarios también, hay comentarios duros, ellos lo dicen muy duro “Ah siempre lo mismo”. (E.1.C.)

La misma situación ocurre con la coevaluación, si bien el profesor la ha realizado en alguna ocasión, no lo mencionan como una práctica constante en sus unidades didácticas.

C: Entre pares, una vez sí lo hice... ellos son muy duros, ellos son más duros que uno, ellos sí dicen la verdad...

B: Pero no te gustaría volver a repetirla.

C: Eso es bueno sí... Pero cambiarlo, es que cuando uno hace tantas cosas tiene que ser muy puntual, pues uno constantemente está evaluando y ya ser así como tan puntual, es difícil, hay profesores que son muy magos en eso, yo no sé cómo hacen, todos los días sacan notas, eso es muy bravo, yo me fijo mucho en los procesos que se pueden ir llevando. (E.1.C.)

En la mirada del profesor, estas acciones requieren tiempo para desarrollarlas y pueden ser complicadas de implementar, tal vez, no ha encontrado una forma menos compleja de llevarlas a cabo y que sean una fuente de información importante para su proceso evaluativo.

Por otra parte, Carlos manifiesta que ha tenido varios cambios en su vida como maestro y eso ha influido en todo su proceso educativo. En su forma de ver, ha modificado sustancialmente la manera en que se relaciona con el estudiantado.

... uno se vuelve más humano... porque es que uno cuando sale de la universidad, uno piensa que la parte importante es el conocimiento, y uno es un encarrutado [*sic*] y me parece que eso es válido, pero uno ve que esto es otra cosa muy diferente, es el afecto, es como uno servirles a los otros pelados... yo creo que uno va aprendiendo de eso, de ser un poquito más horizontal con los pelados, más tranquilo. (E.1.C.)

Como resultado de estos cambios, Carlos afirma que su evaluación pasó de estar centrada en aspectos técnicos, a rescatar las actitudes como contenidos determinantes en su acción evaluativa.

Era más corchadorsito [*sic*]... más fuerte en la parte cognitiva, pues como muy pegado a ese tipo de cosas, más pegado a la norma, como a cumplir siempre el reglamento... a uno lo van cambiando como las experiencias. (E.1.C.)

... entonces yo aprendí, eso lo va dando la experiencia, yo aprendí que yo no dejo a nadie (perder el año), trato de que nadie pierda y si me pierde es porque yo sé que es muy vago. (E.1.C.)

Como lo menciona el profesor en sus comentarios, la experiencia en la docencia, le ha permitido modificar su evaluación y fortalecer su enseñanza.



Para concretar este apartado sobre las concepciones de evaluación de este maestro, se puede concluir que a pesar que su formación inicial y permanente no le han brindado un aprendizaje significativo alrededor de la evaluación; su experiencia en la docencia le ha permitido realizar cambios en su acción evaluativa, pasando de centrar su atención en la ejecución correcta de los movimientos, a tener presente elementos más amplios del estudiantado, es decir, como él mismo lo plantea, se volvió “más humano”. (E.1.C.)

Desde esta perspectiva más integral, Carlos resalta en su discurso la evaluación como un proceso que le permite conocer cómo avanza el desarrollo del estudiante desde varios aspectos como el afectivo y comportamental y en menor medida el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices. Así mismo, la calificación la asume como el resultado del proceso evaluativo, sin llegar a convertirse en el fin último, sino en la oportunidad de reflejar el trabajo del estudiante durante la unidad didáctica.

Para emitir esta calificación, tiene presentes los contenidos actitudinales y procedimentales, otorgando mayor prioridad a los primeros. En ningún momento de su discurso aparecen los conceptos como contenidos que estén presentes en su evaluación.

En el caso de los actores que participan de la evaluación, sobresalen la heteroevaluación y autoevaluación del aprendizaje. Estas dos acciones están presentes en todas sus unidades didácticas, pero es el maestro el principal protagonista evaluando todas las sesiones de clase a partir de la observación del trabajo realizado por el estudiantado. La autoevaluación, sólo la lleva a cabo una vez durante el periodo.

La evaluación entre pares y la heteroevaluación de la enseñanza las propuso en alguna ocasión, pero reconoce que no son parte de su acción evaluativa.

Otro aspecto a resaltar es la importancia que le otorga este maestro a su autoevaluación, para él, reflexionar sobre su labor le permite mejorar su enseñanza, estas reflexiones se presentan especialmente cuando se presentan dificultades con algún grupo o tema específico. Sin embargo, esta evaluación que hace de su enseñanza, no la contempla como parte del proceso evaluativo, ya que su concepto de evaluación está restringido al aprendizaje.

## 6.5.2 Planificación sobre la evaluación.

En este apartado, se presenta la planificación sobre la evaluación de Carlos para la próxima unidad didáctica, desde los elementos que la constituyen: momentos, actores, instrumentos y contenidos.

Esta planeación de la evaluación no está escrita en ningún documento oficial o personal, la fuente principal de información fue la entrevista.

### 6.5.2.1 Momentos – actores.

En relación a los momentos y actores de la evaluación para la unidad didáctica, Carlos ratifica lo expresado en párrafos anteriores cuando manifiesta que la evaluación la realizará en todas las clases a través de la heteroevaluación del aprendizaje.

... en cada clase voy haciendo un seguimiento. Al terminar la clase siempre miro, cómo participaste, le pongo un chulito, llamo a lista y ahí miro cómo fue el comportamiento al final... uno tiene que tener en cuenta eso, porque de todas maneras después al final uno tiene que tener unos argumentos válidos para decirle “Vos faltaste a tantas clases, no entraste si no a esta clase y por esto tenés esta nota”. (E.2.C.)

Asimismo, se plantea realizar dos momentos evaluativos específicos, una evaluación diagnóstica y una evaluación final. Si bien el profesor piensa realizar una actividad inicial para conocer cómo están las habilidades del estudiantado, no lo hace muy convencido que le vaya a aportar una información relevante para su enseñanza, su argumento es que él conoce de antemano a su grupo y sabe las condiciones que tienen.

... de pronto se hace un partidito o algún jueguito ahí como para mirar cómo están, pero uno detecta ahí mismo... de pronto un futbolito, un espacio reducido... lo que pasa es que el hecho de llegar hasta once ya uno los conoce, son muy poquitos los que uno no conoce, que sabe cuál es el fuerte. (E.2.C.)

En el caso de la evaluación final, el profesor manifiesta que es necesario realizar una prueba, donde se valoren los contenidos procedimentales que se trabajaron durante la unidad didáctica, aunque todavía no lo tenga bien definido.

... evalúo la competencia motora, por ejemplo, una parte técnica, fundamentación puede ser... hago una pruebita sencillita. (E.2.C.)

Ambos momentos evaluativos estarán a cargo del profesor y será la observación el procedimiento privilegiado para llevarlas a cabo.

Como lo mencionó en otros momentos, a Carlos le parece importante que el estudiante reflexione sobre su desempeño, por tanto, la autoevaluación del aprendizaje y la autocalificación se harán presentes.

... por ahí séptima u octava clase, hago ya la autoevaluación... que se evalúen un poquitico... Hacen la parte descriptiva y hacen la parte cualitativa, yo les digo que hagan las dos, pues porque me gusta, porque decir yo me pongo un alto, pero ¿Por qué?, por qué te lo pusiste, argumentá. (E.2.C.)

En sus decisiones pre-interactivas no se encuentra otra forma de participación del estudiantado en la evaluación, ya sea en la evaluación de la enseñanza o del aprendizaje.

#### 6.5.2.2 *Contenidos – instrumentos.*

Según Carlos, en la unidad didáctica se evaluarán los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.

... la parte técnica... no voy a decir que es la parte motriz alta, no... también pues la parte de participación; el proceso, el proceso siempre lo voy a evaluar como tal... la parte social, la parte del conocimiento, que conozcan el deporte como tal. (E.2.C.)

Carlos en su primera entrevista hizo la señaló que los contenidos no se evalúan de la misma manera en todo el estudiantado, ya que unos poseen más habilidades y conocimientos que otros, por tanto, su función es ajustar la exigencia a las capacidades de los alumnos. En esta unidad didáctica también tendrá presentes estas diferencias, especialmente cuando reconoce que el grupo es diverso en habilidades y conocimientos.

... de todas maneras el grupo es muy heterogéneo entonces algunos saben más que otros, hay pelados que les gusta el fútbol más que otros, hay damas ahí que les gusta el fútbol, entonces también interesante ese intercambio cultural que ellos tienen, los conocimientos que ellos tienen. (E.2.C.)

Por su parte, los contenidos conceptuales se evaluarán por medio de consultas teóricas, aunque tampoco está totalmente definido. En caso de realizarlas se registrarán en el cuaderno del estudiante.

... de pronto vamos a hablar de la regla 11 del fútbol, entonces ya ahí sí se les puede decir, “cuando el penúltimo jugador está habilitando un jugador por decirlo así y si el portero sale, ¿Cuál sería?, ¿Qué pasa? si hay gol, no hay gol”; es como de irlos cuestionando... que al menos aprendan pues como hacer una rotacioncita... ya se manejan más que todo módulos... uno hace una retroalimentación desde la parte del reglamento, yo siempre pongo la historia, un poquitico para que la conozcan, de donde viene el fútbol... o sea es conceptual (el cuaderno), pero ya un poquitico más profundo. (E.2.C.)

El cuaderno también permitirá registrar la autoevaluación del aprendizaje.

Sí la hacen en el cuaderno... “¿Para qué le sirve la educación física para la vida? o ¿Qué has aprendido durante todo el periodo?”, o sea siempre son de ese tipo de preguntas. (E.2.C.)

Este cuaderno es revisado al finalizar el periodo y todo lo realizado en él es evaluable.

... siempre al final se los recojo

B: ¿Al final del periodo?

C: Sí al final del periodo, o cuando estoy haciendo la evaluación le digo, a uno por uno lo voy llamando, presénteme, entonces lo voy calificando de una vez, voy aprovechando el tiempo. (E.2.C.)

En el caso de los contenidos actitudinales, ellos son los privilegiados en la evaluación de Carlos, ya que cuando él se refiere a valorar el proceso, hace referencia a la participación y el comportamiento del estudiantado en las clases, llegando a ser los criterios fundamentales de evaluación en todas las sesiones.

Sí la participación me parece fundamental, es que a ver, yo pienso que eso es un gran logro, o sea, si a mí los pelados no se me quedan quietos, para mí ya es ganancia. (E.2.C.)

Esta participación y comportamiento se registran en la planilla de seguimiento al finalizar cada clase. Este registro lo realiza por medio de símbolos y al finalizar la unidad, le permiten hacer una valoración sobre el trabajo realizado.

C: Hago un chulito, hago un chulito (en la planilla), esa es mi señal de que trabajó bien.

B: ¿Y si no lo hizo?

C: NW no trabajó... las convenciones: U (uniforme), NW (no trabajó o no entró). (E.2.C.)

Para registrar el comportamiento, surge otro símbolo, una raya en la mitad de la casilla, al preguntar su significado el profesor hace más evidente la fuerte influencia que tienen las actitudes en su registro cotidiano.

C: Es cuando se me comportó un poquitico mal... algo como pendiente con él, cuando se las pongo en toda la mitad es que ya (risas).

B: ¿O sea, esta es porque es poquito? La que es chiquita.

C: Sí.

B: Y esta que es grande, es porque ya es muy...

C: Sí, sí, fue muy evidente. (E.2.C.)

Pero esta evaluación de las actitudes también está relacionada con el desempeño motor, es decir, aunque el profesor considera necesario tener presentes las habilidades y destrezas motrices de cada estudiante al momento de emitir la calificación final, Carlos considera que la actitud con que el estudiante haya asumido las clases, el esfuerzo demostrado, el interés y la participación son criterios determinantes para obtener una nota aprobatoria, así no realice adecuadamente los elementos técnicos.

Por el contrario, si el estudiante es muy bueno motrizmente y no tiene una buena disposición, participación y actitud en la clase, su calificación será negativa. Así lo explicó con las planillas de unidades didácticas anteriores.

... por ejemplo Katherine es una excelente estudiante, pero ella motrizmente es muy regularcita, pero es una niña que siempre me participa, presenta todo, es intachable, mira que yo creo que en la evaluación sacó básico<sup>28</sup>.

B: ¿Y la dejaste en alto? (nota definitiva)

C: En alto porque yo sé que es muy íntegra, o sea, yo sé que ella no me va a mejorar motrizmente, pero yo sé que es muy valiosa. (E.2.C.)

... tenía por ejemplo un pelado que casi ni participaba, y los muchachos se lo gozaban y todo, porque era como muy lento, muy callado, entonces me pareció hasta raro que participaba, entonces yo dije “ahí se logró mucho” ¿No?, el hecho de participar y meterse con todos esos muchachos que a veces son tan fuertes y tan crueles y un pelado bien amotriz digámoslo así, entonces el hecho de participar ya uno condiciona la nota. (E.2.C.)

... hay unos que son más hábiles (Estudiantes), por ejemplo, aquí mirá, este fue de once (me muestra la planilla del periodo pasado)... “alto, uniforme, alto y sacó alto” (las notas de la planilla), este pelao es bueno, pero no presentó las dos cosas, pero es un buen futbolista, no sé qué pasaría ese día, entonces simplemente pues un básico. (E.2.C.)

Estos mismos criterios actitudinales de participación, compromiso y comportamiento estarán presentes en la próxima unidad didáctica, así como algunos elementos del componente procedimental.

Para resumir este apartado, la planificación en Carlos, no es un proceso que implique una atención especial, dado que su acción evaluativa está orientada por sus experiencias y modos de actuar previos, lo cual le concede una seguridad al momento de abordar la unidad didáctica siguiente.

El profesor presenta dos momentos importantes para la evaluación, el primero es una actividad diagnóstica que realizará para conocer cómo están las habilidades específicas en el fútbol el estudiantado. Sin embargo, hace la claridad que no será una actividad muy detallada, ya que el conocimiento previo que tiene del estudiantado, le permite saber las condiciones motrices que tienen.

Un segundo momento será la evaluación final, una tarea motriz que propondrá el profesor para conocer cómo ha sido el avance práctico. Entre estos dos momentos están las sesiones de clase, las cuales también serán evaluadas y registradas en la planilla de seguimiento.

En cada momento de la evaluación, estará presente el maestro como el actor principal a través de la heteroevaluación del aprendizaje. Asimismo, sólo se concibe la participación del estudiantado a través de la autoevaluación al final de la unidad didáctica y no se encuentran actividades de coevaluación o evaluación de la enseñanza.

Los principales contenidos a evaluar son los actitudinales, a partir de criterios como la participación y el comportamiento en la clase. Los contenidos procedimentales también harán parte de la evaluación, especialmente en la prueba diagnóstica y final, pero sus resultados no son determinantes para definir la aprobación o no de la unidad didáctica.

---

<sup>28</sup> Es importante recordar que la escala de evaluación de esta institución educativa es: bajo, básico, alto y superior. La aprobación se presenta desde el nivel básico.

Estos contenidos actitudinales y procedimentales se evalúan principalmente a partir de la observación y se registran en la planilla de seguimiento.

Por su parte, los contenidos conceptuales se harán presentes por medio de consultas teóricas y se registrarán en el cuaderno. Adicional a este tipo de información, el cuaderno también será el lugar en que se registre la autoevaluación del aprendizaje.

### 6.5.3 Acción evaluativa.

#### 6.5.3.1 *Discurso evaluativo.*

El discurso evaluativo que utilizó Carlos durante la unidad didáctica fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. A través del programa informático *Nvivo*, se conocieron las frecuencias en que dichas subcategorías se presentaron; esto permitió un análisis más concreto de ese discurso (ver tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de Carlos en la UD observada.	
Subcategoría	Frecuencia
Motivación-Felicitación	83
Censura-Llamado de atención	65
Ofrecimiento de soluciones	56
Informativa	38
Correctiva	36
Indicación de errores	6
Argumentativa	3
Sancionadora	3
Interrogativa	2

A partir de la información presentada en la tabla anterior se deduce que las expresiones evaluativas que más utiliza Carlos están centradas en motivar y felicitar al estudiantado por el trabajo realizado. En las siete clases que se llevaron a cabo, esta subcategoría se repitió en 83 oportunidades.

Estas expresiones fueron dirigidas principalmente a cada estudiante y en muy pocas ocasiones a toda la clase o los pequeños grupos.

... recíbele ahí, eso, así, así está bien Albeiro así es, eso. (C.2.C.)

Daniela, ábrase con los laterales, eso es. (C.3.C.)

Bien Yuly, bien. (C.5.C.)

Bien Kate, bien Kate. (C.6.C.)

Bien Víctor, bien Víctor. Pero bien el movimiento, muy bien el movimiento. (C.8.C.)

Sí ya calificué el suyo, muy bien, muy buen análisis. (C.9.C.)

¿Usted de dónde sacó ese análisis?, no es que estaba muy completo, no en serio, estaba muy completo, felicitaciones, estaba muy completo. (C.10.C.)

Al finalizar una tarea o en el desarrollo de la misma, surge repetidamente el enunciado “eso es”, como una forma de expresarle al estudiantado que lo están haciendo bien o darles ánimos para que continúen como hasta el momento.

Eso es, se desplaza lateral, eso es.  
Bien ese perfil, ¡eso es!  
Eso es muy bien. (C.2.C.)

Toque la pelota eso es, bien.  
Daniela, ábrase con los laterales, eso es.  
...tranquila, piense usted, eso, eso es. (C.3.C.)

Eso es, eso es, muy bien.  
Eso, ahí y la pasan, ¡bien!, esa es.  
Eso bien, bien, bien. (C.5.C.)

Eso es Kate, bien. Con el penúltimo.  
Eso es Lina corra, corra ahí. Eso es, ya mira quien va quedando de último.  
Kate eso es. Sale. Muy bien juez. (C.6.C)

Ese estuvo bueno, ese estuvo bueno. Eso.  
Eso es y juega, eso es.  
Eso es muy bien (C.8.C)

Carlos eso es, lo estaba habilitando al lado de allá, muy bien. (C.9.C)

Arriba salta, eso es. (C.10.C)

Como se observa en el discurso, la intencionalidad es reforzar las acciones positivas que el estudiantado está realizando e incentivar su esfuerzo. La prevalencia de este tipo de expresiones, favorece un ambiente de confianza entre el estudiantado, pero no hay una explicación de por qué se está haciendo bien la tarea o cómo se podría hacerse mejor.

La segunda subcategoría prevalente, es la *censura y el llamado de atención*. En oposición a la subcategoría anterior que felicitaba al estudiantado por sus acciones, este tipo de información pretende reprobar el comportamiento disruptivo que tienen durante las tareas.

Si bien esta información se repite constantemente en todas las sesiones, en el diario sobre las clases observadas (anexo 4) quedó registrado que el profesor hace los llamados de atención de una manera amigable y con tono tranquilo.

¿Jiménez ahí sí está escuchando?, ¡Jiménez!, ¡Kate!, ¿Si está escuchando allá?, ah bueno.  
Lina a la próxima no te dejes ir a tomar agua, vos te me quedas por allá, no, traes alguna cosa, pero no te me quedes por allá que vos siempre me haces la misma. (C.2.C.)

Déjame el balón quieto flaco, vos como eras de juicioso ¿Qué le pasó pues hermano?  
Hey Jiménez, no te tomaste hoy la pastillita ome, eh. (C.3.C.)

Hey, vamos a hacer el trabajo ustedes por favor.  
¿Cuántas lleva Albeiro? Albeiro, céntrese en el trabajito. (C.5.C.)

Hey Camilo que hubo pues papito.  
Harold ¿Si está escuchando? (C.6.C.)

Samanta entonces, caliente pues.  
Hey Carlos qué vamos a hacer con su nota hermano, usted no me ha traído nada, no me ha traído nada escrito tampoco. (C.9.C.)

Daniela va a dejar dar clase.  
Jiménez, Juan, suave, más suave, más suave. (C.10.C.)

Sólo en la clase número 5 hubo una actitud fuerte y enérgica por parte de Carlos hacia algunos estudiantes, ya que mientras dirigía el calentamiento, había un grupo que no paraba de jugar con los balones, hablar entre ellos e interrumpir; ante esta actitud, el profesor les llamó la atención en varias oportunidades, pero al no modificar su comportamiento, el profesor subió el tono de su voz e hizo comentarios más fuertes.

Hey Juan Pablo, Camilo, hey déjame ese balón quieto hacéme el favor, ¡hey déjalo ahí!, déjalo ahí hacéme el favor y hacé el trabajo. Camilo déjalo ahí hágame el favor. (C.5.C.)

... dejá ese balón quieto, déjalo quieto. (C.5.C.)

Hey Camilo que me dejés ese balón allá hacéme el favor, dejálo allá, dejálo allá que yo voy por él ahorita. (C.5.C.)

Hey entonces hermano, que lo dejés allá, déjalo allá, déjalo allá. Dejálo allá hacéme el favor. (C.5.C.)

Hay dejá eso allá, déjalo allá hacéme el favor, déjalo allá y dejálo allá hacéme el favor. Dejálo allá, por qué no lo dejas allá ome, déjalo allá. No te estoy diciendo que lo dejés allá. (C.5.C.)

Nooo, pero es que son muy gamines hermano. No, compórtense pues. (C.5.C.)

Juan Pablo última vez que le digo, o si no lo mando para la casa papito, usted ya está muy grandecito papito para que uno esté detrás de usted. (C.5.C.)

Este llamado de atención por el uso de los balones en actividades diferentes a las propuestas también se presentó en otras clases.

¿Ustedes dos qué? présteme ese balón hágame el favor, présteme ese balón pues. (C.2.C.)

Juanpa, déjame ese balón quieto por favor.

Dejá ese balón quieto pues.

Hey, oíste ome guanábana, que pongás el balón a un lado. (C.3.C.)

Jiménez, párenme ese balón por favor. (C.6.C.)

Otro llamado de atención que se presentó en varias oportunidades fue por el uso de vocabulario soez en algunos estudiantes. En su discurso sólo quedó registrado en tres oportunidades, pero cada vez que escuchaba estas expresiones había una sanción gestual por parte del profesor.

¡Jiménez!, rebajále, está muy... ese vocabulario tuyo si está muy de... de volquetero. (C.2.C.)

Les voy a poner por lo del vocabulario hermano, les voy a manejar eso, si, si, muy groseros hermano. (C.2.C.)

Hey si decís alguna cosa te pito un indirecto. Dejá de decir palabras (groserías). (C.9.C.)

Igualmente quedó registrado en el diario de clases y en el discurso del profesor, que se realizaron varios llamados de atención por el uso de celulares durante la clase.

Hey es que quitáte ese celular Alexis es que ahorita no estamos en eso hermano. (C.2.C.)

Guardáme el celular. (C.3.C.)

Camilo, guarde ese celular y hágale pues. (C.5.C.)

Estas expresiones de censura y llamado de atención fueron dirigidas especialmente a cada estudiante y en pocas ocasiones a los pequeños grupos.

Si bien, estas expresiones pretenden mantener un clima de orden y disciplina en la clase, sus mensajes no tienen un valor pedagógico, ni brindan información valiosa sobre el aprendizaje en el estudiantado.

La subcategoría *ofrecimiento de soluciones* está en el tercer lugar con un número de aparición relevante, fueron cincuenta y seis veces en las que el profesor aportó una idea sobre cómo se podía hacer mejor la tarea.

Por ejemplo, en la clase número tres, les solicitó que realizaran el calentamiento por equipos, en esa tarea, él iba pasando por los subgrupos y hacía comentarios sobre las actividades que estaban realizando. Una sugerencia general fue cambiar de ejercicio para aumentar la temperatura corporal.

Vayan aumentando la parte de la temperatura, tienen que estar con un ejercicio más activo. (C.3.C.)

Muchachos tienen que empezar con un ejercicio más activo, más fuertecito, o miren a ver como la mosquita la modifican, con esa mosquita cómo la hacen más activa, o con otra variante. (C.3.C.)

Vayan aumentando la temperatura puede ser con la misma mosquita o con otra actividad, puede ser dos contra dos o ya lo que ustedes quieran. (C.3.C.)

Hey, aumenten la temperatura, pueden ser la misma mosquita girando hacia un mismo lado, cogidos de la mano, o un tres contra tres o un dos contra dos, ya ustedes buscan la manera, eso es, vayan aumentando un poquitico la temperatura, más fuertecito. (C.3.C.)

Ustedes vayan aumentando la temperatura para que no se vayan a lesionar. (C.3.C.)

¿Cuál van a hacer?, ese es muy pasivo, uno más activo. (C.3.C.)

Esta subcategoría estuvo presente en cinco de las siete clases realizadas y se emitió principalmente a cada estudiante, en pocas ocasiones se dirigió a los pequeños grupos.

Las soluciones ofrecidas por el profesor surgieron en medio de las tareas propuestas, es decir, no había una pausa en el juego o actividad para emitir el comentario, adicionalmente Carlos se apoya mucho en el lenguaje gestual, por lo tanto, sus expresiones en el texto escrito, son difíciles de describir y pueden parecer sin contexto.

... no agache tanto esa cabeza Camilo.

Toque al compañero, eso es de contacto, el fútbol es de contacto, y de ganar la posición. (C.2.C.)

Cambie de frente, siempre trate de cambiar de frente.

Cerráte ya que no tienen el balón.

Presionen, ojo qué ahí tienen que cuidar, pase la línea de la pelota. (C.3.C.)

Camilo, con la cabeza es más fácil.



Concéntrese en el trabajo, cuando usted se mete la deja rebotar, déjela rebotar y verá, mire que este la deja rebotar y con un tiempcito y ya la maneja. (C.5.C.)

Si él va saliendo, usted se va viniendo con él.

Camila trate, haga así y entrega rápido.

Busque la pelota, búsquela, eso es, trate de tocarla, trate de tocarla. (C.6.C.)

Como está registrado en el diario de clases, en la sesión número ocho hubo un cambio de actividad, no se trabajó en la cancha de fútbol, sino en la placa polideportiva. La razón es que, al día siguiente, el colegio participaría en la final de fútbol de salón en los juegos indercolegiados<sup>29</sup>, y la mayoría de integrantes del equipo pertenecían a esta clase. Debido a esto, el profesor decidió modificar su sesión y trabajaron fútbol de salón.

En este cambio, el profesor estuvo toda la clase con el equipo que iba a competir. En medio del partido, hizo sugerencias y recomendaciones al equipo, especialmente al arquero.

Cuando usted este tapando trate, o sea siempre participe, cuando la vaya a parar, la para con planta, no así como la paró. (C.8.C.)

Harold cuando se la tire, tíresela siempre a un ladito, nunca se la tire a la mitad del arco. (C.8.C.)

Saque, eso sí, amague, pero trate de asegurar la pelota rastrera para que no le quede difícil al jugador. (C.8.C.)

No haga el saque tan directo, trate de hacer por ejemplo acá, yo me muevo y hago esto, y después la tiro allá. (C.8.C.)

Hey recuerde, no se le olvide, amaga y lo tira por encima...y este hablando, hable. (C.8.C.)

Camilo un puntacito y la tira, tranquilo. Hey la para con la planta y le da un puntacito o borde interno. (C.8.C.)

En el cuarto lugar aparece la subcategoría *informativa*, en este caso, Carlos utilizó estas expresiones para informar en qué estado estaba el proceso evaluativo de cada estudiante, es decir, qué trabajos no se habían presentado, quien tenía dificultades por la escasa participación en clase o algún aspecto que influyera en la aprobación del periodo académico.

... o sea que en 4 o 5 semanitas definimos nota, los que deben algún periodo, los que deben algún periodo, yo les voy a poner un trabajito, les voy a poner un trabajito para que arranquen de una vez y vamos reforzando esa parte, así lo deban con otra persona, miramos qué hacemos, cómo logramos organizar esa parte y, lo realizamos ¿Listo? (C.2.C.)

Próxima clase reviso cuaderno con alineación, el video de Cristiano Ronaldo al límite, lo ven, le hacen un resumen y me hacen dos preguntas tipo ICFES de ese video y me lo entregan por favor. Esa va a ser la nota ya casi qué final... ahí está la nota muchachos, y ahí está la nota ya, dentro de ocho días recojo el cuaderno. (C.6.C.)

Muchachos les comento de una vez para que vamos organizando, solamente han presentado notas, o sea lo que es autoevaluación, el video de Cristiano Ronaldo al límite con las preguntas y más el análisis del partido solamente lo han presentado, 1, 2, 3, 4, 5, 6, o sea estamos hablando de 11-A Juan Pablo, de 11-B Daniela, de 11-C...Solamente, o sea la nota, solamente tengo la nota por ahí de 5 o 6 ya definida, de resto están embaladitos. (C.9.C.)

---

<sup>29</sup> Esos juegos son promovidos y planeados por el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER). Incluye diferentes modalidades deportivas y allí participan las instituciones educativas de toda la ciudad.

El mayor número de informaciones se presentó en la última clase, allí cada estudiante conoció qué elementos le hacían falta para finalizar el periodo y no ver afectadas sus calificaciones definitivas.

¿Entonces quienes han presentado ya todo? Daniel está listo. Juan ha presentado las dos cosas. Alejandro bien... Katherine ya, Kate ¿Dónde está? Isabel ya está lista. Albeiro bien. Harold bien. Katherine, Kate a usted le falta el video de Cristiano Ronaldo. (C.10.C.)

Daniela usted qué, usted me perdió el otro periodo ¿Y entonces?, y no me ha presentado nada este periodo. (C.10.C.)

Daniel usted me debe lo de la autoevaluación y lo de Cristiano Ronaldo, ¿Si escuchó?, ¡ah! entonces tráigalo pues, listo no le he definido la nota por eso. (C.10.C.)

Juan le quedó en alto en este periodo ¿Superior?, eh si en la primera no me trabajó. (C.10.C.)

Hey cada uno vaya llegando para decirles qué nota tienen. (C.10.C.)

Como se observa en esta subcategoría, la información presentada está limitada a recordar los compromisos pendientes con el profesor. En ningún momento, el profesor presentó al estudiantado cómo sería evaluada la unidad didáctica, la clase o una actividad en concreto. En definitiva, el aspecto de esta información relacionado con la socialización de los criterios, no se presentó en ninguna ocasión.

En el quinto lugar aparece la subcategoría *correctiva*, esta información indica cómo debe hacerse la tarea de manera correcta. En el discurso de Carlos, no es una información muy frecuente, pero si se hace presente en todas las sesiones. Este tipo de información se dirigió a cada estudiante, aunque también hubo referencia al grupo en general.

Estas correcciones se realizaron en dos sentidos, en aspectos propios de la tarea o en la normativa de las actividades propuestas.

Hey, no se meta por el carril que no es.

... hey cuando pase de los conos ya no lo puede seguir. (C.3.C.)

... la primera tarea no la están cumpliendo, la de los 4 toques, si hace 4 toques un compañero, inmediatamente entrega el balón. (C.5.C.)

Pare, pare, el saque siempre debe de ser hacia adelante. El saque, paren, pare Juan Pablo, el saque debe ser siempre hacia adelante, vuelve y saque. (C.6.C.)

Vélez yo le dije como se para ¿Cómo se para uno?, perfilado, perfilado, no se pare así. (C.8.C.)

Sambita, ojo, perfiladito, hace esto y con buen balanceo de tronco. (C.10.C.)

En la clase que más correcciones hizo Carlos fue en la dos, allí estaba trabajando el perfil defensivo y ofensivo, para ello, planteó varias tareas y luego un partido de fútbol aplicando lo realizado.

Hey derecha, tíresela al perfil derecho.

... hey en derecha, hey no me cambie de perfil, no me cambie de perfil por ahora.

Hey entregue bien Camilo.

Albeiro más de ladito.

¡Hey Camilo!, ya se le voló mijo y perfilado, ¡profilese!

Pero sin correr pues que no estamos en atletismo, tenga la pelota... Hey no es corriendo, no es corriendo, es enfrentando.

Perfilado, ojo pues.

Perfilada Kate, perfilada Kate. (C.2.C.)

La subcategoría *indicación de errores* está en el sexto lugar con sólo seis apariciones en dos clases. Esta baja presencia demuestra que el profesor pocas veces le informa al estudiantado en qué está fallando o cuáles errores está cometiendo. Aunque esta información no presenta alternativas de solución, debería hacerse más presente en la medida que otro tipo de expresiones como las argumentativas o interrogativas son escasas.

Hey, Albeiro está mal perfilado, Albeiro.

¡Celis!, ojo con el fuera, que estabas en fuera.

Hey Carlos estás habilitando a todo el mundo, mirá ve. (C.2.C.)

La devolvió, la devolvió, hey entréguela, entréguela. Camilo, entréguela a blanco. (C.5.C.)

Entre las últimas subcategorías que hacen parte del discurso de Carlos están la *argumentativa*, la *sancionadora* y la *interrogativa*, las dos primeras con tres enunciados y la última sólo con dos.

En el caso de las expresiones argumentativas es importante buscar los motivos para su poca frecuencia, ya que este tipo de información fortalece la calidad de la enseñanza al explicar al estudiantado por qué se está cometiendo un error, o por qué se está haciendo bien la tarea. Es un tipo de información que le permite al estudiante involucrarse en su aprendizaje y ser consciente de sus avances y falencias.

Las pocas expresiones argumentativas de Carlos no fueron muy concretas. Una estuvo dirigida para los pequeños grupos, otra, para toda la clase y otra a un estudiante en particular.

¿Quién tiene que tener la pelota aquí?... ¡ella!, porque ella es la que está viniendo de acá para allá. (C.2.C.)

... se están perdiendo las posiciones y hay una cosa importante, ¿Quiénes son los que tiene que abrir por las bandas? [Laterales y no se están abriendo] Y ¿No se están qué, Lina? [No se están abriendo], No están abriendo, entonces la tiene el central y ya tiene que estar abierto. (C.3.C.)

Cuando vaya a recibir, no reciba así parado para que la pueda pasar siempre acá, porque si usted se hace acá... ¿Usted es zurdo?, tiremela a mí... porque no estás bien ubicado, porque si estoy bien acá, lo hago de esta manera. (C.5.C.)

Tal vez el desconocimiento del valor pedagógico de la argumentación en el discurso, pueda ser una razón para la poca presencia de esta categoría en el discurso evaluativo.

En oposición a la subcategoría anterior, la poca presencia de la información sancionadora tiene un efecto positivo para el discurso. Esta ausencia puede asumirse como un indicio que para Carlos la evaluación no es un instrumento de poder sobre el estudiantado. Sin embargo, las tres expresiones emitidas presentan una intencionalidad de presionar la participación a partir de la calificación.

¡Niños!, a los niños de preescolar me va a tocar rebajarles la nota. (C.2.C.)

Yuly también va a trabajar, de una vez ¡vamos! Ahí está la nota Yuly, juegue, juegue, Yuly tapá esa portería, aunque sea ¡ensúciase! (C.3.C.)

Hey si se quedan aquí ya saben que les pongo mala nota. (C.10.C.)

A pesar de la intencionalidad sancionatoria, las expresiones que surgieron en este sentido, no estuvieron acompañadas de un tono amenazante, ni se hicieron efectivas en la planilla de seguimiento.

Por último, está la subcategoría *interrogativa*, ella pretende que sea el estudiantado quien evalúe cómo fue su propio desempeño y el de sus compañeros.

En este caso, sólo hubo dos enunciados de este tipo en una sola sesión de clase. El profesor propuso una tarea en equipos para trabajar las posiciones en el terreno de juego, mientras algunos participaban, otros observaban, de allí surgieron los enunciados interrogativos.

¿Qué error está cometiendo él ahí? [No se abre]. (C.3.C.)

¿Qué les está faltando a los azules? [Defensa] no, en la parte técnica ¿Qué no están haciendo? [Están perdiendo las posiciones], bien, se están perdiendo las posiciones y hay una cosa importante, ¿Quiénes son los que tiene que abrir por las bandas? [Laterales y no se están abriendo] Y ¿No se están qué, Lina? [No se están abriendo], No están abriendo, entonces la tiene el central y ya tiene que estar abierto. (C.3.C.)

La participación del estudiantado en la última pregunta fue activo, respondiendo desde sus saberes y generando un diálogo con el profesor. Pero la ausencia de este tipo de información, no permite que el estudiantado reflexione sobre los aciertos y dificultades de sus compañeros y las propias. Asimismo, la escasa presencia de este tipo de preguntas, conlleva a una comunicación unidireccional donde el profesor es el protagonista y el estudiantado sólo un receptor de indicaciones.

En resumen, en el discurso evaluativo de Carlos prevalece la intencionalidad de motivar y felicitar al estudiantado por su desempeño en las tareas. Esta información estuvo presente en todas las clases y fue dirigida principalmente a cada estudiante.

En segundo lugar, con un margen de diferencia con respecto a la primera subcategoría, aparece la censura y el llamado de atención. En este caso, las actitudes negativas del estudiantado que interferían en el desarrollo de la clase fueron determinantes para el discurso evaluativo del profesor. Estos llamados de atención no se hicieron en un tono agresivo, por el contrario, la forma de expresarse de Carlos fue amigable y tranquila con excepción de la clase número cinco donde hubo una mayor tensión.

En el tercer lugar aparece una subcategoría más relacionada con el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices, como es el ofrecimiento de soluciones, con el objetivo de presentar alternativas de acción que le permitiera al estudiantado mejorar su desempeño en las tareas.

En cuarto lugar, están las expresiones informativas, en este caso, los enunciados sólo indicaban qué compromisos tenía pendiente el estudiantado con el docente para que no se vieran afectadas sus calificaciones, pero en ninguna clase hubo una socialización de los criterios que tendría en cuenta el profesor para evaluar.

La subcategoría correctiva surge en el quinto lugar, con el propósito de enmendar los errores cometidos por el estudiantado en la tarea, bien sea a nivel técnico o normativo.

Las subcategorías restantes sólo tuvieron una mínima presencia, entre seis y dos enunciados, esta situación se puede leer en dos sentidos. Por un lado, es un aspecto positivo que la subcategoría sancionadora tenga poca presencia en el discurso, ya que son aspectos que no aportan a la calidad en la enseñanza y, por el contrario, no contribuyen de manera significativa al aprendizaje del estudiantado.

Por otra parte, la escasa presencia de subcategorías como la argumentativa e interrogativa, sí ameritan un alto en el camino para pensar en las posibles causas de su ausencia, ya que la argumentación y la pregunta constituyen elementos que fortalecen la calidad del discurso y por tanto, la enseñanza.

#### 6.5.3.2 Instrumentos – actores.

En las acciones evaluativas que acompañaron el discurso de este profesor, se encuentra que sus instrumentos principales fueron la planilla de seguimiento y el cuaderno del estudiante, tal como lo había presentado en su planificación.

La planilla de seguimiento fue un instrumento permanente que le permitió registrar la heteroevaluación que clase a clase realizó. En el diario sobre las clases observadas (anexo 4), quedó consignado como al finalizar cada sesión, el profesor tomaba su planilla, llamaba a lista y ponía los símbolos que explicó en su planificación: un chulo (√) si había trabajado, NW si no trabajó y una raya en la mitad de la casilla si tenía algún inconveniente de disciplina.

[illegible]

**Figura 64.** Planilla de seguimiento de Carlos (P.C.). (Anexo 6.8).

En las últimas columnas de la planilla aparecen las calificaciones. En la columna número ocho está la autocalificación, en la nueve, el trabajo teórico que debían presentar al ver el video “Cristiano Ronaldo al límite”. En la diez está la nota final del cuarto periodo y al lado, está la nota definitiva para todo el año, denominada quinto periodo.

Este registro permanente del profesor en cada clase, confirma que él es principal responsable de la evaluación, así como estaba contemplado en su planificación.

Espero que estoy calificando. (C.5.C.)

Vengan acá yo les pongo la noticia...Voy a ir llamando. Diego, Daniel, Juan, Diego, Daniel, Lina, Brayan, Juan Pablo, Camilo, Edwin, Alejandro, Andrés, Samanta, Daniela, Alexis, Katherine, Daniela, Signi, Consuelo, Andrés, Sebastián, Diego, Harold, Carlos no trabajó. (C.6.C.)

... Juan, Diego, Felipe, Daniel, ¿Lina no vino hoy o qué?, Brayan, Juan, Camilo, Edwin, Alejandro, Andrés, Samanta, Yuly, Daniela... John, Katherine, Daniela, Signi, Consuelo no vino, no. Isabel,

Andrés, ¿Nicolás no vino hoy? Andrés, Sebastián, Serna dónde está, Albeiro, Harold, Carlos no trabajó hoy, dónde está Carlos, Diana, Daniela ¿Quién es Daniela? a la peli roja, muchas gracias. (C.8.C.)

Venga yo llamo a lista para que no se vayan sin la notica... Juan, Daniel, Juan, Diego, Felipe, Daniel, Juan ¿Pero sí está?, Daniela, Brayan, Juan, Camilo ¿Camilo no vino hoy? ¿Camilo no vino hoy o no entró?, Edwin, Alejandro, Andrés, Samanta, Yuly, Daniela, Alexis, Katherine... (C.9.C.)

... me voy a sentar acá a calificar estos cuadernos y a ir como llamando a uno por uno. (C.10.C.)

En la sesión número ocho, el profesor solicitó la autoevaluación del aprendizaje. En esta oportunidad, Carlos propuso una reflexión sobre los aprendizajes que han tenido durante sus años de educación secundaria y media y no sólo en esta última unidad didáctica.

El estudiantado debía responder la pregunta en su cuaderno y luego definir una calificación.

... vamos a hacer la autoevaluación, la autoevaluación de todos los 6 años que llevan estudiando, pero lo vamos hacer en el cuadernito. (C.8.C.)

Bueno pregunta, autoevaluación copian: ¿Qué te llevas para la vida... en el aprendizaje de la educación física, de la educación física, deporte y recreación... durante estos seis últimos años? (C.8.C.)

... ¿Cuál es tu nota... no cuantitativa, cualitativa, de acuerdo a tu trabajo... actitud, responsabilidad en el área de educación física durante el 2013?, lo justifican por favor, ponen por qué esa nota, ya saben que es cualitativa o sea si es alto, básico, superior. (C.8.C.)

En los dos cuadernos que se logran conocer del estudiantado (anexo 22), se encuentra que un estudiante sí comprendió el ejercicio que propuso Carlos, mientras el otro, se limitó al trabajo en esta unidad didáctica.

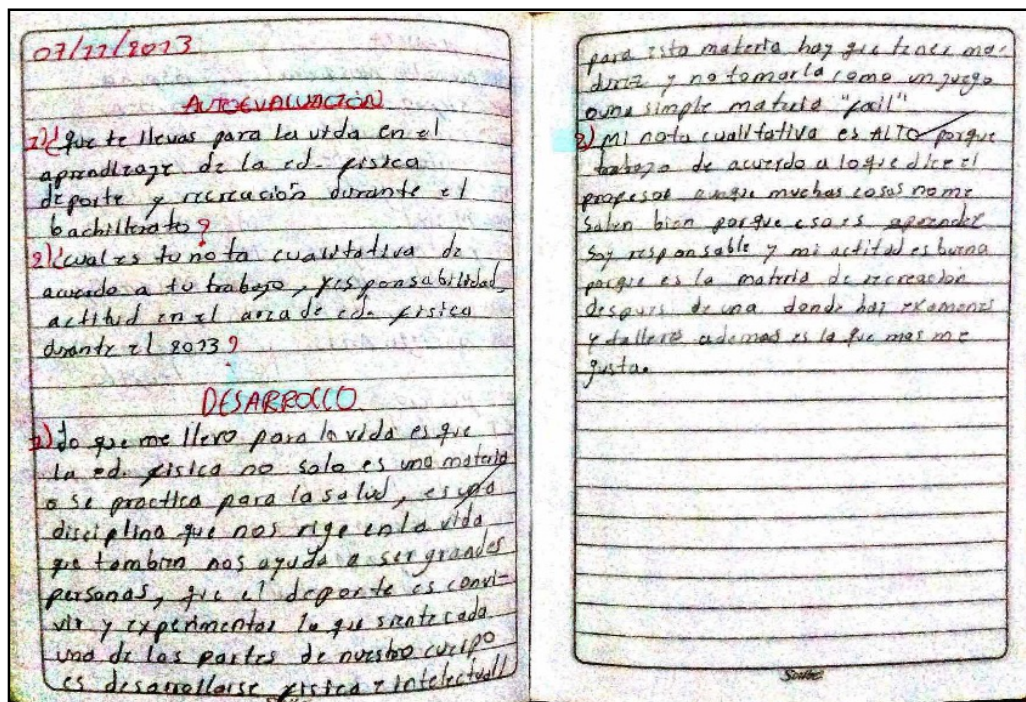
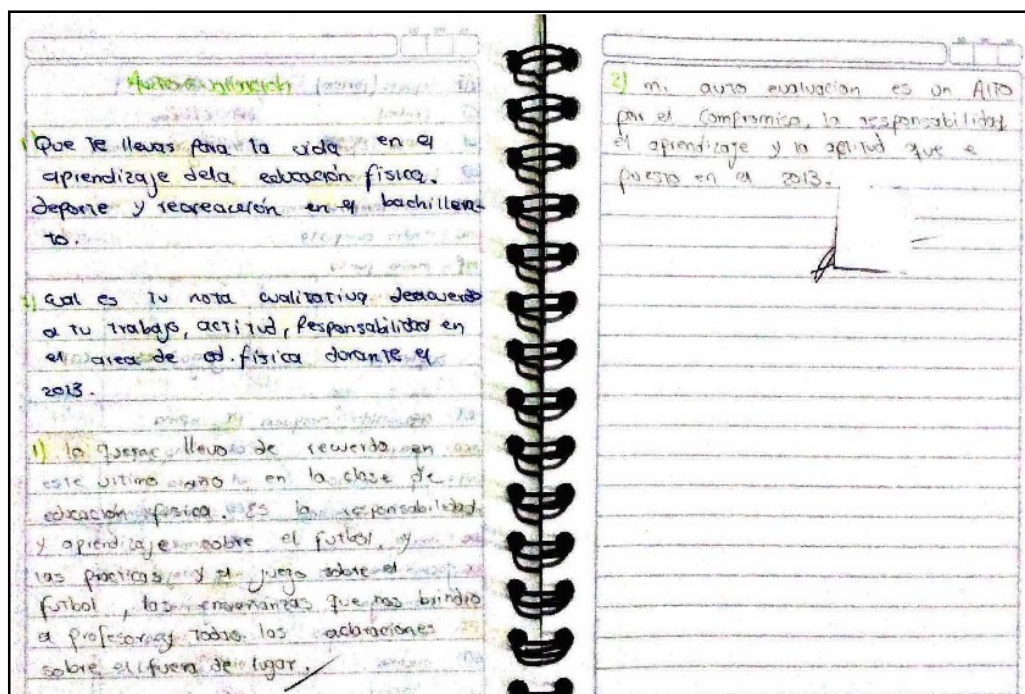


Figura 65. Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 1 de Carlos (CE.1C.).





**Figura 66.** Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 2 de Carlos (CE.2C.).

El cuaderno como instrumento, también registró los trabajos teóricos solicitados durante la unidad didáctica.

... cada uno por favor en el cuaderno hace una alineación ideal de la selección Colombia. (C.6.C.)

... me trae un trabajito sobre los beneficios de la actividad física, o sea qué beneficios, acá lo pone en su cuaderno. (C.9.C.)

Como no todo el estudiantado tenía el cuaderno, el profesor les permitió que entregar los trabajos en otra presentación.

... el cuadercito como lo veo tan desorganizado y hay unos que no lo tienen, los que me van a presentar el cuaderno me presentan todo en el cuaderno con la autoevaluación, el trabajo de Cristiano Ronaldo y la nómina de la selección ideal la que ustedes desean. Y los que van a presentar en una hojita, presentan el trabajo de Cristiano Ronaldo, la selección y la autoevaluación en un trabajito más organizadito ¿Listo?, entonces me entregan eso, pero bien organizado por favor. (C.8.C.)

Cristiano Ronaldo  
Al límite.

Cristiano Ronaldo un gran atleta considerado uno de los mejores futbolistas del mundo, tiene muchas cosas que lo aventajan de los demás jugadores así comprobarán poco a poco lo que esconde Cristiano Ronaldo el primer reto es su fuerza corporal tiene 2 pruebas de 25 cm que mide su velocidad y agilidad y va a ser comparado con un campeón español. Locust este campeón consiguió una marca de 3.31 seg la clase con los movimientos en línea recta el otro mucho las rodillas que alcanzan 2.5 m. Cristiano consigue 3.615 seg Cristiano no es un "sprinter" la cabeza se le va hacia atrás tiene de zancada 1.7 m. Rodríguez hizo la prueba de zigzag en 6.86 seg.

Presentas de Cristiano Ronaldo  
al límite

1) ¿Qué era lo que mostraba en el video que Cristiano Ronaldo tenía que romper con el balón?

A) un arco B) un plástico  
C) un vidrio D) madera

2) ¿Qué era lo que Cristiano tenía que esquivar con el balón?

A) obstáculos B) conos  
C) al arquero D) inflables





**Figura 67.** Contenidos conceptuales en el cuaderno del estudiante 2 de Carlos (CE.2C.).

Otro instrumento utilizado fue un taller teórico. En la sesión número tres el profesor los dividió en equipos y les entregó una hoja solicitando escribir las características físicas, las habilidades técnicas y las obligaciones defensivas y ofensivas que debía tener un jugador de fútbol según su posición.

... les voy a entregar una hojita a grupos de tres personas. Esas personas se van a hacer aparte y van a hacer unas características de unos jugadores. (C.3.C.)

Una vez realizado este trabajo, cada equipo lo presentó ante todo el grupo y hubo una evaluación por la actividad realizada. Aunque en la planilla no está registrada esta actividad.

Listo, se pueden sentar muchachos. Sí, aquí les pongo una notica. (C.3.C.)

En la clase número nueve, el profesor les anunció una evaluación de la enseñanza que nunca realizó. Tal vez, la participación en este estudio le hizo pensar la posibilidad de preguntar al estudiantado por su desempeño, aunque como se presentó en apartados anteriores, este tipo de participación del estudiantado no ha sido común en su acción evaluativa.

La otra clase vamos a hacer la autoevaluación del profe, ve evaluación del profe, les voy a traer unas pregunticas ahí a ver qué me aportan. (C.9.C.)

En resumen, los instrumentos que utilizó este profesor en su acción evaluativa fueron el cuaderno y la planilla de seguimiento, tal como lo tenía previsto desde la planificación.

La planilla le permitió registrar en cada clase el desempeño del estudiantado, plasmar la autocalificación y las tareas teóricas de la unidad didáctica.

Por su parte, el cuaderno es utilizado principalmente para plasmar las tareas teóricas, aunque la autoevaluación también tuvo su lugar.

En cuanto a los actores de la evaluación, es evidente que la heteroevaluación del aprendizaje es la forma de relacionarse por excelencia de este profesor, y sólo en una sesión hay una participación activa del estudiantado por medio de la autoevaluación.

No hay actividades de coevaluación o evaluación de la enseñanza tal como estaba previsto en sus decisiones pre-interactivas.

### 6.5.3.3 *Contenidos evaluados.*

En esta unidad didáctica los contenidos conceptuales tuvieron un lugar destacado en la evaluación, no sólo con las tareas teóricas que solicitó el profesor, sino en el desarrollo de las clases por medio del discurso.

Todas las tareas conceptuales que solicitó Carlos, fueron evaluativas.

Para este periodo les voy a poner a ver un videíto de Cristiano Ronaldo que me pareció muy interesante, es sobre las capacidades que tiene el hombre... entonces lo vamos a ver y vamos a hacer un resumen sobre eso. (C.2.C.)

¿Quiénes vieron el video por favor? Isa ¿Qué le pareció? Bueno, van a hacer un resumen y cada uno saca dos pregunticas de ahí, se los voy a analizar en la próxima clase. (C.5.C.)

Entonces ahí les queda, cada uno por favor en el cuaderno hace una alineación ideal de la selección Colombia. De la que va a ir a Brasil... Hace el video y las dos preguntas tipo ICFES y me lo entregan dentro de ocho días, cuaderno. Resumen de Cristiano Ronaldo al límite video, con dos preguntas tipo ICFES. (C.6.C.)

...y me van a presentar la alineación que tenían pendiente para hoy, los trabajos, el video, o sea, ya les recibo cuadernito y todo. (C.8.C.)

Este tipo de tareas conceptuales, también las utilizó el profesor cuando el estudiantado tenía alguna calificación pendiente.

Hágame un favor, hágame el análisis del partido con lo que ve hoy (partido amistoso Colombia-Bélgica) y con lo que escuche en los comentarios, y me trae un trabajito sobre los beneficios de la actividad física, o sea qué beneficios, acá lo pone en su cuaderno, pero lo lee y me lo expone, sí por favor. Beneficios de la actividad física. (C.9.C.)

Efectivamente en la clase siguiente, el profesor se sentó con la estudiante y ella le sustentó la consulta que realizó sobre los beneficios de la actividad física y el análisis que hizo del partido de fútbol. Fueron varios minutos de preguntas alrededor de lo que la estudiante le contaba.

¿Y qué piensas que de ahí puedes aplicar vos? [Pues profe que uno debe cuidarse en la alimentación, caminar un poquito, hacer un ejercicio que le guste a uno y que eso sirve para muchas cosas porque a la vez que usted hace ejercicio usted despeja la mente y piensa en otras cosas] Bueno y a vos qué te gustaría hacer o que te gusta [A mí me gusta la natación y así caminar, pero así en plano como en la ciclovía, o así en bajando porque subiendo sí es muy duro]. A bueno. ¿Y cuántas veces hay que hacer ejercicio, mínimo a la semana? [Eso depende profe de la rutina, pero pueden ser tres veces por semana]... ¿Y para qué sirven las sentadillas?, [Para las piernas y para que más...] ¿Y una persona normal qué ejercicios debe hacer? [Estiramientos, caminar, la natación es muy buena porque en la natación hace que todo el cuerpo se mueva], son ejercicios de tipo aeróbico, entonces es lo más importante que haga ese tipo de ejercicios, listo. ¿Le quedó como clarito eso? ¿Le gustaría hacerlo? [Sí]. (C.10.C.)

Por otro lado, el profesor en su discurso, hizo especial énfasis en los conceptos durante toda la unidad didáctica. En cada clase realizó preguntas concernientes al tema tratado y buscaba la participación del estudiantado.

¿Cuál es el saque de salida muchachos? [En el círculo central], cuando empieza el partido en el círculo central, ¿Cuándo se reanuda un juego de ahí? [Cuando marcan un gol para reanudar el partido], cuando marcan un gol para reanudar un juego, o simplemente cuando inicia un partido o en el segundo tiempo también para iniciar, eso es importante. (C.2.C.)

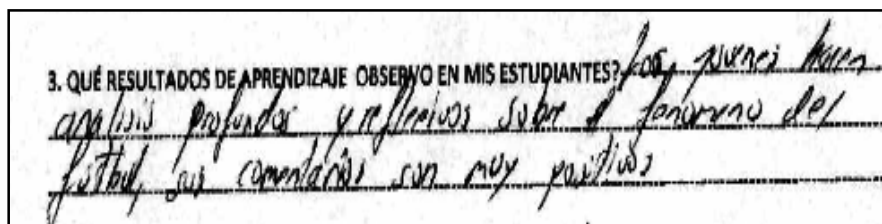
¿Cuáles son las características físicas de un arquero? [Alto, grande, hábil], Alto, buena envergadura, Cualidades o habilidades que debe tener, por ejemplo, un delantero ¿Qué habilidades debe tener? [Velocidad], bien, debe ser rápido, [Buena ubicación], pero eso es más que todo con la parte cognitiva [Manejar el *dribling*], eso sería la parte técnica, el *dribling*, por ejemplo, ser hábil. Y ¿Cuáles serían las obligaciones defensivas de él?, ¿Qué obligaciones tendría un delantero? [Pasar la línea del balón], pasar la línea del balón es más al atacar, por ejemplo, un delantero a quien ¿A quién tiene que marcar casi siempre? [A los centrales], al menos los centrales, que no los deje salir bien. Y las obligaciones ofensivas, cuáles serían de un delantero, [Marcar] ¿Cuál?, no, ofensivas ya [Hacer gol], eso, hacer gol, desmarcarse. (C.3.C.)

Hey paren ahí, paren, pare ahí, arrímense un momentico... ¿Qué hay que hacer?, o sea ¿Cuál es la estrategia que hay que hacer para lograr tumbar el conito? [Tirar para otro lado], ¿Cómo se llama eso? [Yo no sé], cambio de perfil, cambio de sentido de juego, eso es muy importante, se quedan por un solo lado, ¿Qué hay que tener para cambiar de lado? ¿Cómo se llama eso?, eso lo vimos la otra vez, [Silencio], lo deben tener los porteros, los volantes de creación ¿Cómo se llama eso?, [Visión] ¿Visión qué? [Visión periférica], bien, visión periférica. (C.5.C.)

Por ejemplo, ellos están ahí, pero llegaron y tiraron la pelota desde allá y él entró y desde que salió la pelota ya está habilitado porque él estaba acá. ¿Acá está habilitado o no? [Pero es que se mueve para allá] ¿Hey estoy habilitado o no? [No], entonces llegan y me tiran la pelota desde por allá y recibo la pelota acá ¿Estoy en fuera de lugar? [No], no porque ya vengo desde allá, bien, vamos bien. (C.6.C.)

La importancia que le otorga este maestro a los contenidos conceptuales quedó registrada en su agenda pedagógica, allí, en el punto tres sobre los aprendizajes del estudiantado, el profesor reseña las reflexiones que realizaron sobre la clasificación de Colombia al mundial de fútbol del 2014.

Esta conversación se realizó al inicio de la sesión número cinco, el profesor les realizó varias preguntas y comentarios sobre el tema y el estudiantado participó activamente de la discusión.



**Figura 68.** Reflexión sobre los aprendizajes del estudiantado en la agenda pedagógica de Carlos (AP.C.). (Anexo 21).

Por otro lado, como se señaló en el apartado anterior sobre los instrumentos, la autoevaluación constó de dos ítems que debían solucionar en el cuaderno. El primero fue una pregunta abierta sobre los aprendizajes obtenidos en el área durante sus años de estudio, ya que este grupo estaba próximo a graduarse.

¿Qué te llevas para la vida... en el aprendizaje de la educación física, de la educación física, deporte y recreación... durante estos seis últimos años? Durante los seis años, durante el bachillerato pues, usted

qué aprendió durante los seis años, o sea qué se lleva usted para su vida, o sea usted qué va aplicar de lo que ha hecho en estos seis años. (C.8.C.)

En el segundo ítem, debían emitir una calificación de acuerdo al trabajo realizado. En esta pregunta el profesor definió unos criterios ligados a los contenidos actitudinales: la responsabilidad y la actitud.

... ¿Cuál es tu nota cualitativa, no cuantitativa, cualitativa, de acuerdo a tu trabajo, de acuerdo a tu trabajo, actitud, responsabilidad en el área de educación física durante el 2013? (C.8.C.)

Es de recordar que, en las decisiones pre-interactivas, el profesor expresó la importancia que tienen los contenidos actitudinales en su evaluación, especialmente criterios como la participación y el comportamiento, así que la autoevaluación propuesta es coherente con sus decisiones.

Por otro lado, la evaluación que realizó el profesor en todas las clases no es posible descifrarla sobre cuáles contenidos fueron evaluados. Como puede observarse en la planilla, el profesor hizo un chulo (✓) en la casilla de cada estudiante, pero no es posible identificar si con eso se registra la participación, el buen desempeño en las tareas motrices o ambas. Es un símbolo que sólo el profesor comprende en su significado.

El símbolo que sí se identifica claramente a qué contenido hace referencia, es la raya, pues según las palabras del profesor, está relacionada con el comportamiento negativo en la clase por parte del estudiante. Así mismo el NW con la no participación en la sesión.

Este NW puede omitirse si el estudiante presenta una excusa válida que justifique su ausencia de clase, de no ser así tendría una nota negativa en esa sesión.

¡Jóvenes los que están allá!, Isa, Lina, copien el trabajo de la clase por favor, pero me tienen que entregar la excusa ahorita al final, o si no el insuficiente. (C.2.C.)

Excusa, ¿Tiene excusa?... ¿Y entonces?, sino tiene excusa hay que trabajar, excusa. (C.5.C.)

Carlos y usted qué va a perder el año de una vez... y la excusa. (C.6.C.)

En términos generales los contenidos actitudinales están presentes en todo el proceso evaluativo de Carlos, con gran énfasis en la participación y el comportamiento del estudiantado.

A su vez, los contenidos conceptuales jugaron un papel protagónico en la calificación de esta unidad, especialmente a través de las tareas teóricas solicitadas. Sin olvidar, que la evaluación de estos contenidos también se hizo presente a través de preguntas constantes durante las clases, así no se vieran reflejados en la planilla de seguimiento.

Analizando el discurso y la acción evaluativa de Carlos no es posible identificar momentos o acciones específicas que den cuenta de cómo se evaluaron los contenidos procedimentales.

#### 6.5.4 Reflexión sobre la evaluación.

Al finalizar la unidad didáctica, hubo una conversación con Carlos sobre su percepción del proceso evaluativo realizado. Esta entrevista fue corta con respuestas muy contundentes por parte del profesor (anexo 3).

El balance general que hace Carlos de su enseñanza es positivo, para él se lograron los objetivos propuestos y hay una sensación de tranquilidad ante el trabajo realizado.

... o sea estuvo bueno, los objetivos se cumplieron... me sentí bien porque logré lo que yo quería, eso es lo más importante, uno queda tranquilo... uno queda tranquilo cuando se logran los objetivos, yo creo que es lo más importante, o sea que no pase en vano una unidad. (E.3.C.)

Esta percepción positiva de su desempeño con el grupo, también quedó consignada en la agenda pedagógica en la semana 34, casi finalizando el periodo. En la primera pregunta “Qué hice bien esta semana”, el profesor registró que la clase fue dinámica y participativa.

AGENDA PEDAGÓGICA		Código NK 03
SEMANA 34 14 de febrero de 13.		Fecha 13-02-2013
<p>1. QUÉ HICE BIEN ESTA SEMANA ? <i>La clase de fútbol con los goles</i>  <i>11° fue muy bien muy dinámica y participativa</i></p>		

**Figura 69.** Autoevaluación de la enseñanza en la agenda pedagógica de Carlos (AP.C.).

Sobre el tema específico de la evaluación, también hay una percepción positiva sobre el trabajo realizado, aunque reconoce debe tener una disposición al cambio en todo momento.

... muy bien, me sentí muy bien, hay cosas... lo que te digo, hay cosas que mirar, hay cosas que hay que reflexionar, yo creo que uno está en construcción, uno siempre tiene que estar moviendo (E.3.C.)

En este sentido, Carlos considera que hay aspectos que debe mejorar para próximas unidades y específicamente señala dos elementos: Ser más estricto en la recepción de los trabajos escritos y realizar una prueba teórica más específica.

¿Qué cambiaría?, en ser más riguroso en las fechas, eso lo cambiaría... Porque uno va volviendo a los pelaos como muy... se les crea un hábito también, hay que jugar con eso, pero también hay que darles valores a los pelaos también de responsabilidad... y otra cosita que yo le agregaría, la evaluación, es que siempre he querido como hacerlo, la evaluación teórica. (E.3.C.)

Si bien al analizar la acción evaluativa del profesor se encuentra un destacado lugar para los contenidos conceptuales, desde la mirada de Carlos, estos requieren una evaluación más rigurosa, una prueba adicional a los trabajos teóricos que solicitó.

Para las próximas unidades didácticas tendría presentes estos cambios, pero en general, su percepción sobre la acción evaluativa realizada es positiva y repetiría nuevamente su acción en el futuro.

... los procesos igual... Lo volvería a hacer sí... todo como está, haciendo los cambios. (E.3.C.)

En general, Carlos considera que la acción evaluativa realizada en esta unidad didáctica estuvo bien y no requiere cambios sustanciales.

En su discurso no se encuentran reflexiones sobre otros aspectos de la evaluación como actores, momentos o instrumentos.

#### 6.5.5 Síntesis del caso.

Para Carlos, la evaluación debe estar presente en toda la unidad didáctica, ya que le permite conocer cómo avanza el aprendizaje del estudiantado no sólo en sus habilidades y destrezas, sino especialmente en sus actitudes y comportamiento.

Esta visión de la evaluación no limita su atención en los elementos técnicos del aprendizaje, sino que resalta los contenidos actitudinales. De igual manera, la idea de evaluación es limitada al aprendizaje del estudiantado, y no incluye la evaluación de la enseñanza como un componente importante.

A pesar de esta restricción, resalta la importancia de la autoevaluación de su enseñanza, y la lleva a cabo a partir de los aprendizajes del estudiantado y de situaciones especiales que se presentan en sus clases. Pareciera en su discurso, que estas reflexiones no hacen parte de la evaluación, sino que se asumen como un elemento aislado de su enseñanza.

Una razón para escindir la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, puede ser su poca formación teórica específica, ya que su formación inicial y permanente ha sido escasa en el tema evaluativo y no le ha ofrecido aprendizajes significativos que le ayuden a llevar este proceso en su vida laboral.

Aún con estas carencias teóricas, su experiencia como docente le ha permitido modificar sus pensamientos sobre la evaluación y descubrir nuevas prácticas. En sus primeros años como docente, el centro de interés al evaluar era la correcta ejecución de la técnica por parte del estudiantado, y ahora, luego de varias reflexiones y experiencias, su mirada está centrada en valorar las actitudes, sin olvidar las habilidades motrices.

El concepto de evaluación ligado al aprendizaje que manifiesta Carlos, está acompañado de una idea de calificación como producto del proceso evaluativo, en otras palabras, las notas deben ser el reflejo del trabajo realizado por el estudiante durante el periodo, pero en su discurso no constituyen el objetivo principal de su acción evaluativa.

Con respecto a los actores que intervienen en la evaluación, sobresale el profesor como protagonista principal, en consecuencia, la heteroevaluación está presente durante todas las clases. Sólo una vez durante la unidad didáctica, el estudiantado tuvo voz activa en su evaluación por medio de la autoevaluación y la autocalificación.

En relación a la planificación sobre la evaluación, se puede concluir que no es un proceso sistemático que implique una revisión especial, sino que al momento de acercarse la nueva unidad didáctica, el profesor recurre a la experiencia previa en relación a los instrumentos, actores y momentos.

Para esta unidad Carlos planeó dos momentos específicos, el primero era una evaluación inicial para conocer las habilidades en el fútbol del estudiantado, aunque el profesor manifestó que no sería una actividad muy específica, ya que el conocimiento previo que tenía de su grupo, le permitía identificar las condiciones de cada alumno.

El segundo momento era la evaluación final, allí a través de una tarea motriz conocería los aprendizajes logrados. Esta actividad no se llevó a cabo, como una tarea específica, sino que el profesor través de los partidos de fútbol que realizaba en las clases, observó el desempeño del estudiantado. En el diario sobre las clases observadas (anexo 4) quedó registrada la intencionalidad evaluativa de esta observación por manifestación explícita del profesor.

Entre estos dos momentos, hubo una evaluación clase a clase que quedó registrada en la planilla de seguimiento por medio de un símbolo. Es posible que ese registro tuviera en cuenta la participación y el comportamiento del estudiantado en cada clase, o el desempeño en las tareas, pero no es posible determinarlo con exactitud.

Por su parte, en la planificación de la evaluación, Carlos determinó que los contenidos conceptuales se evaluarían a través de consultas teóricas como efectivamente se realizó. No

obstante, la evaluación de estos contenidos también se llevó a cabo por medio de preguntas constantes durante las clases, situación que no estaba contemplada por el profesor en su planificación.

Tal vez, en la concepción de Carlos, los conceptos sólo se evalúan por medio de actividades escritas, desconociendo que a través de sus preguntas se evaluó constantemente el aprendizaje del estudiantado.

En el caso de los contenidos procedimentales, no es posible identificar momentos o acciones específicas que den cuenta cómo se evaluaron. Por un lado, los dos momentos específicos de la evaluación que proponía Carlos (diagnóstica y final) estaban centrados en contenidos procedimentales, pero en las acciones que se realizaron, el profesor utilizó la observación abierta y no quedó un registro específico sobre la evaluación de estos contenidos, no hubo criterios o parámetros que identifiquen qué estaba evaluando.

En cuanto a los actores de la evaluación, en esta unidad didáctica, no hubo cambios con respecto a sus decisiones pre-interactivas. El actor principal de la acción evaluativa fue el docente y la participación del estudiantado se limitó a la autoevaluación y autocalificación que propone una vez en el periodo. No hubo actividades de coevaluación o evaluación de la enseñanza.

En relación a los instrumentos utilizados, están la planilla de seguimiento y el cuaderno del estudiante, tal como lo tenía previsto desde la planificación. En su planilla registró el desempeño del estudiantado en cada clase, la autocalificación y las tareas teóricas. Por su parte, el cuaderno es utilizado para las tareas teóricas y definir la autoevaluación.

Pasando al análisis del discurso evaluativo, se encontró que prevalecen las expresiones evaluativas encaminadas a motivar y felicitar al estudiantado por su desempeño en las tareas. Esta información está dirigida principalmente a incentivar las acciones que están realizando con frases cortas y concretas de felicitación.

En segundo lugar y con amplia diferencia con la primera subcategoría, está la censura y el llamado de atención. Este tipo de información que emite el profesor desaprueba las actitudes negativas que tiene el estudiantado y busca mantener el orden y la disciplina de la clase.

En el tercer lugar aparece la subcategoría ofrecimiento de soluciones, más focalizada en el desarrollo y mejoramiento de las habilidades y destrezas motrices. En el quinto lugar está la subcategoría informativa, centrada en presentar las tareas pendientes de los estudiantes, pero sin ninguna referencia a criterios de evaluación. En el sexto lugar aparecen las expresiones correctivas con el objetivo de enmendar los errores cometidos durante las tareas.

Las otras subcategorías tuvieron una mínima aparición en el discurso, entre seis y dos enunciados en toda la unidad didáctica. Este hallazgo es positivo en el caso de la subcategoría sancionadora, ya que su presencia no aporta a la calidad del discurso y por ende a la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, la pobre presencia de subcategorías como la argumentativa e interrogativa, sí son motivo de reflexión, ya que la información que suministran fortalece la enseñanza e impactan de manera positiva el aprendizaje del estudiantado.

No es fácil comprender los motivos de estas ausencias, ya que en el desarrollo de las clases y en el discurso del profesor, se evidencia un conocimiento del tema abordado y un compromiso con la formación del estudiantado. Sin embargo, es posible que haya un desconocimiento en el profesor, del valor formativo que tiene el discurso y cómo desde ahí, se proponen relaciones con otros aprendizajes.

Por otra parte, al preguntarle a Carlos su percepción por la evaluación realizada en la unidad didáctica, su respuesta fue positiva. Para él, su acción evaluativa estuvo acorde a lo esperado y no requiere cambios sustanciales. En sus expresiones no se encuentran reflexiones sobre otros aspectos de la evaluación como actores, momentos o instrumentos.

En el análisis de la información de Carlos, no emergió la institucionalidad como categoría importante. Si bien el profesor debe entregar un informe de calificaciones a la institución educativa en unas fechas establecidas, no hay una injerencia directa en su acción evaluativa en términos de porcentajes, actores o momentos.

En definitiva, la recolección y análisis de la información obtenida y el conocimiento del contexto en que se desempeña Carlos, conllevan a concluir que para este maestro evaluar es una actividad que hace parte de sus funciones educativas, pero no es un aspecto que lo lleve a cuestionar su acción evaluativa o su enseñanza.

Así mismo, sus ideas de evaluación están limitadas al aprendizaje del estudiantado, por tanto, la evaluación de la enseñanza está desdibujada de sus concepciones

## 6.6 El caso de María

En las conversaciones sostenidas con María, es posible comprender cuál es la visión de educación que guía su labor docente. Para ella, el maestro debe trascender el quehacer técnico de la enseñanza y acompañar el crecimiento integral del estudiantado.

Su idea de educación la basa en el amor, según ella, esa debe ser la base de la enseñanza.

... dar amor, ya, ese debería ser el papel de la educación. Los contenidos para mí son relleno, y soy consciente sobre todo en mi área que sí se necesitan, claro... pero lo que se debería enseñar es amor... Esa parte humana, esa parte de entender, esa parte de comprender, esa parte de escuchar. (E.1.M.)

En su discurso expresa una sensibilidad hacia las problemáticas que vive el estudiantado, al punto de emocionarse como sucedió en la primera entrevista, cuando se refirió a su labor docente y los motivos por los que ha cambiado su forma ver la educación.

¿Qué me ha hecho cambiar?, esa mirada de ellos, de tristeza, de dolor, ah voy a llorar aquí (risas)... Es que un muchacho llegar aquí con hambre, un muchacho llegar aquí sin papá, sin mamá (voz entrecortada)... y llegar uno tan atrevido y “¡tenés que pararte en las manos!” “es que tengo hambre”, “a mí que me importa, no, o lo hace o lo hace, o pierde”, no... Si a vos eso como educador en tantos años no te cambia ¿Qué te cambia?... listo evalúe, pero evalúe con amor, dé contenidos, pero delos con amor. (E.1.M.)

Esta visión de la educación, ligada a los aspectos afectivos y emocionales del estudiantado, la vincula a su idea de educación física. Para esta profesora, la prioridad en el área es formar en valores al estudiantado, dejando en un segundo lugar las habilidades y destrezas motrices.

... la educación física es muy linda, es muy integral, para mí es la única área que integra todo... no sé si te has dado cuenta, ahora se está apuntando es hacia los valores en la educación física, por la decadencia que hay a nivel mundial, por la violencia, se están buscando otras estrategias y es muy válido, yo qué aprovecho de esas estrategias, que los estudiantes se van a conocer más como personas, el amor, el respeto, la tolerancia, la comprensión, la disciplina... entonces en educación física se enseña mucho a trabajar en equipo, ¿Ahí no está la tolerancia?, ¿Ahí no está el respeto?, ¿Ahí no está el compañerismo?, están impregnadas, están de la mano. (E.1.M.)



En una entrevista posterior, María refuerza esta convicción de anteponer la formación axiológica del estudiantado ante los contenidos del área.

... con los más conflictivos (grupos), a veces me toca cambiar las clases, que ese grupo está peleando mucho, entonces hoy no hubo baloncesto, hoy hubo fue como un conversatorio, un análisis, un compartir, pero hay que arreglar lo de la pelea del grupo, porque es más importante eso. (E.2.M.)

Esta concepción de educación y educación física, enfocadas en la formación de valores, se vio reflejada en sus clases cuando ante alguna dificultad entre el estudiantado; el diálogo, la escucha y el respeto tomaran un lugar privilegiado sobre las tareas motrices. Un ejemplo fue la clase número uno, en esa sesión se presentó un incidente entre dos estudiantes, una de ellas golpeó a la otra con un aro sin intención, pero generó un conflicto donde se involucraron otras estudiantes.

La profesora intervino en la situación hablando con cada una de ellas, pero al escucharlas quedó inquieta, por tanto, dejó al grupo en “tiempo libre” para sentarse con las dos estudiantes a conversar y procurar resolver el conflicto.

Sus expresiones estuvieron centradas en resolver sus diferencias por medio del diálogo y el respeto, haciendo un llamado a ambas estudiantes para que resolvieran sus dificultades.

No, no, escúcheme mi amor, escúcheme, la idea no es violencia con violencia... estamos empezando algo, si yo dejo esto así, esto termina mal, escúchame mi amor, porqué, por que tus compañeritas te están diciendo “boba”, “no le ponga cuidado”... Hagamos una cosa, ve y le pones el hielo, mientras yo trato de hablar con ella. Yo sugiero que sea entre las tres, porque si no el problema se va a agrandar. (C.2.M.)

Muchachas vean... Estos incidentes pasan a diario en las clases de educación física... Si tú lo hiciste sin culpa, muy sencillo, compañera me disculpa, salió de tu alma, de tu corazón. (C.2.M.)

... Habla con ella, cuéntale que te pasó, porque yo ya dije lo mío, o tienes algo en contra de ella, ¡aprovechemos!, hablemos. ¿Nada? ¿Ya se conocían? [Sí] De qué colegio vienes tú, y tú, ¿Y ya se conocían? [Sí] ¿Y antes habían tenido problemas?, [No] A bueno y entonces qué pasa. (C.2.M.)

En la clase número tres, también hubo un cambio en su clase. La profesora tenía planeado un circuito, pero varios profesores le habían manifestado que ese grupo tenía problemas de escucha y comportamiento y fue ratificado por la María en la parte inicial de la clase.

Ante esta actitud del estudiantado, la profesora decidió realizar un juego en parejas para incentivar el trabajo en equipo. Cada pareja debía dar la vuelta a la cancha en trote suave con diferentes agarres (de la mano, el hombro, la cintura, la espalda, los pies), a medida que realizaban la actividad la profesora les recordaba lo importante que es el trabajo en equipo.

... miren, la actividad de hoy la quise cambiar porque aquí nos falta como aprender a tolerarnos, a aceptarnos, como escucharnos, como comunicarnos y miren hoy, toda la actividad fue de aceptación y tolerancia. (C.3.M.)

... muchachos miren, si todos nos aprendemos a tolerar en la diferencia, vamos a aprender a trabajar muy fácil y todo va a fluir. (C.3.M.)

... yo les voy a traer el material, la clase la cambié totalmente a lo normal, no traje el circuito para acá porque me interesa primero que todo que se afiancen, que nos afiancemos, que nos consolidemos. (C.3.M.)

Al cambiar la clase que tenía programada, por otras actividades que motivaran la tolerancia y el trabajo en equipo, es un indicio que la prioridad en la enseñanza de María no son los contenidos, sino que estos sirven como un medio para lograr otros aprendizajes.

En la clase número ocho también se presentó un incidente entre dos estudiantes, en ese momento la actitud de María también estuvo enfocada en generar un espacio de diálogo y respeto entre ellos.

¿Qué le pasó? ¿Qué pasó mi amor?, [Un estudiante dice: él empezó a decirme cosas. El otro responde: empecé a reírme profesora, ¿No me puedo reír?] Qué pasó, escúcheme, pídele pues excusas mi amor, venga joven, pídele excusas. Bueno escúcheme, enseguida hablamos los dos. Cristian, humildad, dígame, compañero no fue para ti, dígame y ya. (C.8.M.)

En la misma línea de incentivar los valores, promover la escucha y generar confianza entre el estudiantado, la profesora propuso como estrategia, realizar un saludo diferente al iniciar las clases.

Bueno, mire, cómo vamos a hacer para iniciar clase, nos vamos a saludar... cada ocho días voy a hacer un saludo diferente, hasta que terminemos con el abrazo. (C.2.M.)

Como por ahora no nos conocemos y estamos iniciando, nos vamos a saludar... primera regla vea, en silencio, después de estar en silencio vamos a saludarnos con los ojos, nos vamos a mirar todos con los ojos, esa es la condición, manitos abajo, ¿Listo?, una, dos y tres. (C.2.M.)

¿Listo?, ustedes recuerdan que hace ocho días nos saludamos con los ojitos, ¿Si recuerdan?, vamos a seguir el saludo, vamos a bajar las manitos todos y todas... como les parece que hay veces que a mí o cualquiera de ustedes no les gusta que les invadan el espacio, “profe es que se me metió ahí”, “profe es que me tocó”, entonces miren lo que vamos a hacer. Yo voy diciendo, un pasito para adelante, entonces usted mira al de la derecha, mira al de la izquierda, sin decirle nada con la boca, seguimos con los ojitos y con la cara, como pidiéndole permiso, como “¿Me deja entrar?”, ¿Sí me entendieron la idea?, vamos a ver hasta donde los compañeros nos dejan entrar ¿Listo? (C.3.M.)

El saludo de la tercera clase, le permitió a la profesora hacer una reflexión sobre el comportamiento que el estudiantado estaba teniendo en las otras áreas y reforzar su intención de generar en ellos valores como el respeto y el escucha.

... algunos profesores ya han comentado y voy a hablar específicamente de ustedes y yo quiero que nos ayudemos, yo los quiero ayudar, que ustedes están hablando mucho en las clases, que están neceando mucho... pero qué importa que se hable, lo que debemos aprender es a respetar, a respetar el derecho de los demás (shh), por ejemplo, en este momento yo solicito que me escuchen, para que luego lo escuchemos a él, para que luego a ella, así en todas las clases ¿Listo?... Miren que yo les estoy haciendo un proceso de aceptación, de encuentro, de compartir. (C.3.M.)

Esta actividad sólo se cumplió en las primeras dos sesiones, tal vez debido a poca periodicidad de las clases, ya que algunas no se dieron y otras fueron más cortas. Sin embargo, queda reflejado en su discurso y su acción, que su forma de entender la educación y la educación física, procura llevarlas a la práctica en cada clase.

#### 6.6.1 Concepciones de evaluación.

En este apartado se presenta la formación que ha tenido la profesora sobre la evaluación, cuál es su concepción sobre la evaluación y la calificación, qué contenidos evalúa en el área y cuáles son los actores que intervienen en su acción evaluativa.

En primer lugar, en las conversaciones sostenidas con María, manifiesta su inquietud sobre el abordaje teórico de la evaluación, pues en su percepción, considera que los elementos conceptuales que abordó en su formación como licenciada se limitaron a la visión cuantitativa o

cualitativa de la evaluación, y en los cursos de formación permanente, continúa escuchando la misma discusión sin mayores avances.

¿Yo qué recuerdo?, lo mismo, es increíble... evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa y las mismas discusiones y las mismas controversias...

B: ¿O sea que eso que viste en la universidad, lo has seguido viendo en los cursos de formación permanente?

M: Sí, es increíble.

B: Y no les has visto un cambio.

M: No, para mí no, por eso digo, no sé mucho del tema... sí he hecho mis capacitaciones aparte de todo eso, pero vuelve y cae uno en la misma. (E.1.M.)

Desde su percepción, los procesos de capacitación a los que ha asistido, no le han propiciado un aprendizaje significativo que le permitan fortalecer su enseñanza, pues en su criterio, el abordaje ha sido teórico a partir de las mismas ideas que conoció en su formación inicial. Hasta ahora, no ha recibido una capacitación que le permita llevar al aula nuevas maneras de realizar la evaluación del aprendizaje, desde un abordaje práctico y pertinente. Así lo ratificó en una entrevista posterior.

... la verdad es lo que yo te digo, pues es muy triste decirlo, pero uno ve lo mismo... entonces ahora con lo famoso del internet, usted saca muchos autores, varias bibliografías y todo eso, pero a la hora de la acción como tal, de estar en el aula, usted no ve nada novedoso. (E.2.M.)

Tal vez, los cursos de capacitación a los que ha asistido la profesora no le han brindado las bases teóricas y prácticas que ella requiere, o es posible que no haya logrado realizar la transferencia de esos cursos a su quehacer cotidiano, en cualquier caso, María reconoce que aún no tiene una idea clara sobre la evaluación.

... de verdad a mí no me da pena decirlo, en este momento yo sigo con el enredo de la evaluación. (E.1.M.)

Antes de continuar con la presentación de las concepciones teóricas que acompañan la labor evaluativa de esta maestra, es necesario mencionar que, en la búsqueda permanente por ser mejor persona, María inició un trabajo de crecimiento personal que ha influido todos los aspectos de su vida, incluida su manera de asumir la docencia y la forma en que se relaciona con el estudiantado.

... yo llevo siete años trabajando un proyecto personal, donde me estoy conociendo a mí misma, donde me estoy dando amor a mí misma y donde me estoy entregando... yo aprendí que cuando uno está sano, libre y limpio, das amor; cuando vos estás lleno de conflicto, qué amor vas a dar. (E.1.M.)

Esta salvedad es importante, porque permite comprender de dónde surge su idea de educación y sus relatos posteriores.

Volviendo al tema teórico de la evaluación, María reconoce que conceptualmente no tiene muy claro qué es evaluar, pero a partir de la experiencia, ha llegado a construir sus ideas y prácticas, donde el centro de atención debe ser el estudiante desde su integralidad.

... evaluar es observar una serie de resultados teóricos o prácticos en el área de educación física, pero evaluar también es observar el ser en sí, en su totalidad y mirar él que da; no es juzgar, en la evaluación no se puede entrar a juzgar, en la evaluación uno tiene que ser neutral, porque uno en la evaluación se tiene que pegar de muchos detalles de la persona como tal, en su esencia. (E.1.M.)

Aunque esta postura es bastante amplia y desborda los objetivos pedagógicos de la evaluación, su idea de evaluación no tiene como único objetivo verificar la adquisición de conocimientos. Sin embargo, en las palabras de María, no es posible identificar para qué le sirve la información obtenida por medio de la evaluación, es decir, evaluar con qué fin. Asimismo, su idea

de evaluación está restringida al aprendizaje, dado que la evaluación de la enseñanza no hace presencia en su discurso.

Este mismo vacío puede encontrarse en los fines que persigue con la evaluación, dado que, al indagar por este tema, surge una respuesta anclada a su filosofía de vida, pero no es posible identificar en su relato, un objetivo pedagógico que oriente su práctica evaluativa.

B: ...cuando haces la evaluación, ¿Cuál es tu fin?

M: ¿Mi fin?, que ellos sean felices... por eso te digo ¿Cuál es la labor de nosotros?, dar amor; la primera pregunta que usted me dijo, dar amor, porque si yo doy amor, cuál es el resultado, ser felices, ya, ese es el resultado. (E.1.M.)

Estas posturas, un tanto fuera del ámbito académico, se perciben un poco difusas para comprender como asume la evaluación y los elementos que la componen, pero innegablemente hacen parte de la personalidad de María, por tanto, impregnan toda su enseñanza.

Por otro lado, al indagar por sus posturas sobre la calificación, la profesora señala que evaluar y calificar son dos acciones diferentes, aunque están muy relacionadas en su práctica.

... la calificación es números, números y resultados, y la evaluación para mí es más del ser, como te digo hay que hacerlo cualitativa o cuantitativamente, pero ya es más del ser... (La calificación es) Verificación de datos, contenidos buenos o malos, pero es verificar, es dar unos resultados. (E.1.M.)

Según María, la calificación asignada no siempre concuerda con la realidad de cada estudiante, en sus palabras, calificar es una actividad compleja que no siempre da cuenta de los aprendizajes.

... ¿Quiénes son de 3?, ¿Quiénes son de 4?, ¿Quiénes son de 5?, entonces el que me saca 3 es el débil, el malo que no sabe nada, y entonces el que me saca 5 es el teso y puede que el de 5 lo haga a la maravilla, porque lleve un cuaderno muy bueno, porque porte un uniforme muy bueno y resulta que ese de 3 es el que está en los grupos deportivos y a uno se le escapa y resulta que es el mejor, entonces cómo va a ver eso... los grupos siguen siendo realmente muy numerosos, entonces esa evaluación cuantitativa y cualitativa de verdad que se vuelve para uno un enredo. (E.1.M.)

Es posible que la dificultad planteada sobre la calificación, esté más asociada a los criterios de los cuales surgen las notas. En cualquier caso, para esta profesora, la calificación es un requisito del sistema educativo y cumple con la función de acreditar los aprendizajes a través de una nota (aprobatoria o no).

Eh, los contenidos hay que hacerlos, lastimosamente, los resultados hay que verlos, hay que entregar unas notas, o sea eso toda la vida, así sea cuantitativo o cualitativo hay que hacerlo, eso no va a pasar, eso no se va a quitar. (E.1.M.)

Esta calificación surge de los contenidos evaluados y en palabras de María, su mayor énfasis está en los contenidos actitudinales, sin desconocer las habilidades y destrezas motrices.

... yo evalúo muchas cosas, yo evalúo la actitud con que llega el estudiante a la clase, es lo primero, independiente de que tenga o no uniforme, yo no dejo trabajar sin uniforme, pero es la misma actitud de acercamiento, profe, “por esto, por esto y por esto, pero tengo pantaloneta, permítame”, eso es actitud... yo evalúo lógicamente el desarrollo motriz del contenido que esté dando, yo evalúo el respeto, yo evalúo el compañerismo, yo evalúo el trabajo en equipo, yo evalúo el apoyo que vos tengás hacia el otro. (E.1.M.)

En su relato también surge la evaluación de los contenidos conceptuales, especialmente por medio de trabajos teóricos o exámenes.

... y en los exámenes, yo hago muy poquitos, pero sí los hago, los exámenes de la parte teórica, de baloncesto, de voleibol, todo eso que es pura teoría como se dice... claro yo lo califico, se los devuelvo y se hace en la socialización, “primer punto”. (E.1.M.)

Evaluar los contenidos conceptuales, se convierte en una estrategia de María para que el estudiantado valore el área. Según la profesora, es una manera de darle importancia y credibilidad a la educación física.

... yo rescato mucho la teoría en la educación física, mucho, mucho, mucho, mucho, entonces yo a ellos trato mucho de enseñarles que esta área como todas las otras, vale mucho... cuando yo les pido el cuaderno, ¡ah! la cosa es en serio, cuando yo les pongo una tarea, ¡ah! la cosa es en serio, cuando yo les pido esa tarea, ¡ah! es que esta no estaba jugando. (E.1.M.)

Esta inclinación por destacar la evaluación de las actitudes y conceptos no la ha acompañado en toda su trayectoria como maestra. En sus inicios como docente, recuerda que su objetivo principal al evaluar era verificar que el estudiantado realizara correctamente las tareas, por tanto, su atención estaba centrada en los contenidos procedimentales.

... al principio así muy tradicional, “doble ritmo y todo el mundo doble ritmo, y todo el mundo los tres pasos y para eso se los enseñé y todo eso”. Cuando ya empiezo con este aprendizaje del amor, que de verdad lo tomé muy en serio, entonces yo digo listo, ellos tienen que aprender ese doble ritmo, pero para qué carajos les va a servir ese doble ritmo, si muchos no se van a ir por baloncesto, si muchos nunca van a volver a coger un balón. (E.1.M.)

Como lo menciona en su relato, estos cambios son producto del trabajo de crecimiento personal que ha realizado y de reconocer las necesidades y dificultades del estudiantado. A su vez, su transformación la atribuye a los años de experiencia en la docencia.

... yo puedo jurar ahora que ya sí veo a los muchachos... el muchacho está pidiendo a gritos y está diciendo “yo sí soy capaz, póngame y verás que sí soy capaz, pero es que sépame hablar, pero es que míreme, escúcheme, pero es que entiéndame”.

B: O sea que ese cambio sustancial que has dado, no solo en la evaluación sino en todo tu proceso, ha sido a partir de ese entender al otro.

M: Ha sido de entender al otro y también, no lo puedo negar en ningún momento, los años de experiencia, son esos años de experiencia los que te dan a veces esa herramienta. (E.1.M.)

Por otro lado, al indagar por los actores que intervienen en la acción evaluativa de esta maestra, María rescata la importancia de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Este es un aspecto interesante, considerando que, en su discurso, no había surgido la evaluación de la enseñanza como un componente de su acción evaluativa.

A este respecto, la profesora lleva a cabo la heteroevaluación de su enseñanza de dos maneras, la primera es preguntando al estudiantado cuál es su percepción de la clase una vez finalizada la sesión. Aunque no es una acción constante, si le brinda información valiosa para su reflexión.

... cuando se termina la clase se hace una evaluación de: “¿El juego le gustó?” Es lo primero que les pregunto porque eso me está evaluando a mí... hace muchos años yo si tengo ese sistema, que los muchachos me evalúen y no me choca, porque eso es un reto, “ah tan aburridor eso”, que digan por qué es aburridor... y les digo, y de verdad que me funciona, “muchachos no les de miedo hablar, ni les de pena, ni les de miedo, es que lo que ustedes me digan aquí yo lo tengo que aplicar en otro grupo y ya voy a saber qué tengo que cambiar”. (E.1.M.)

La segunda forma que utiliza para que el estudiantado evalúe su enseñanza, es por medio de preguntas acerca de la percepción que tienen sobre el trabajo de ella. Al ser de carácter más general, las formula al finalizar el año.

No es tan constante, no te voy a chicanear que es constante, esta parte específica la hago al finalizar año. (E.1.M.)

La manera que realizaba estas preguntas ha cambiado sustancialmente con el paso de los años. En sus inicios en la docencia, solicitaba la evaluación a través de una hoja marcada por cada estudiante, luego, consideró irrelevante el nombre del estudiantado y finalmente, como lo realiza en la actualidad, lo hace a manera de conversatorio.

... hace muchos años, que mi ego era más elevado (risas)... en una hojita, y con nombre, oiga pues como los codifica uno, “María Fernández”, entonces “¿Cómo le pareció la clase?, ¿Cómo le parecieron los contenidos? ¿Cuál te gustó más?, ¿Qué no te gustó?, ¿Qué debería cambiar la profesora?, ¿Qué debería hacer?”, yo me llevaba todo ese cerro de hojas para mi casa y a leer, y yo decía “esta culicagada [*sic*] lo que dijo de mí, María claro, yo ya sé quién es María, en la otra clase me la va a pagar” y lo hacía uno de verdad, te lo estoy diciendo sin pena, mentiras sí le da pena a uno (risas); bueno, ya después dije, no, como así, que es eso por Dios dizque con nombre, “muchachos saquen una hojita, no, no le copien nombre a eso que eso me sirve a mí, yo lo que voy a hacer es leer qué debo cambiar yo” ... y ya hace por ahí cuatro años, cuál hoja, cuál nombre, no, no, no, mesa redonda, díganme qué no les gusta. (E.1.M.)

Esta transformación en la evaluación de su enseñanza, es una muestra del trabajo personal que ha venido realizando María, y como ella misma lo admite, su ego, o la postura de creer que todo lo hacía bien, se ha modificado hacia nuevas formas de relacionarse con el estudiantado y de asumirse como maestra.

Otra acción esporádica que mencionó María para evaluar su enseñanza, fue un ejercicio de autoevaluación que realizó, a partir de la observación de las clases que dirigían los practicantes de la licenciatura en educación física (estudiantes en formación).

... cuando tenía practicantes me fascinaba verles las clases a los practicantes, porque ahí me evaluaba yo, yo sé que ellos no tienen la misma experiencia, pero los que son muy buenos llegan con una energía, que los amo y los adoro, porque yo digo: qué importa que no sepan dar baloncesto, qué importa que no tengan la metodología para poner a jugar estos niños, pero tienen la energía. B: Y vos viéndolos hacías alguna reflexión.

M: Sí, por ejemplo, posturas, hasta la misma forma de vestir...

... B: ¿Y eso ayudaba a pensarte?

M: Claro, claro, totalmente, o sea, ellos para mí son un referente, un espejo. (E.1.M.)

Como puede deducirse de su relato, este tipo de autoevaluaciones no son muy constante en la acción evaluativa de la profesora.

Otra actividad esporádica que referencia María, fue un ejercicio de coevaluación de la enseñanza que realizó hace unos años en otra institución educativa.

... en años anteriores en el colegio donde estuve... yo tenía una compañera que era de balonmano, y ella fue selección Colombia, y yo de balonmano nada, entonces yo le decía a ella, “yo preparé balonmano, yo la voy a dar, sentáte y me mirás” o yo me sentaba a verle la clase a ella, y ella me decía, “María ve tenés que mejorar en esto, te falta esto, te falta lo otro”. (E.1.M.)

Esta actividad fue significativa para María y señala que hubo aprendizajes significativos para su docencia.

Sí, me confrontó mucho, y le digo en qué me ayudó la verdad, es que yo era muy gritona, sí, es que no lo puedo negar, de hecho, la vida me enfermó de la garganta; vea que tan lindo, yo la parte espiritual la quiero mucho ya voy a resultar con aura (risas). (E.1.M.)

Actualmente no lleva a cabo esta evaluación porque es la única docente del área en su jornada.

No, aquí no, porque es que yo soy la única de la mañana, la única profesora; aquí es más pequeño. (E.1.M.)

Aunque la profesora señala en su discurso que las actividades de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación de la enseñanza son importantes en su acción evaluativa, también es evidente que no tienen una presencia constante en sus unidades didácticas, por el contrario, son acciones esporádicas que pueden ser prescindibles.

Por su parte, la evaluación del aprendizaje, tampoco se menciona como una acción constante en la profesora. En sus relatos, surge la descripción de cómo lleva a cabo un ejercicio de autocalificación al finalizar cada unidad didáctica.

... está la autoevaluación... Esa sí la hago, la aprovecho en cada trimestre... yo empiezo, “Esteban Álvarez, ¿Cuánto?” después de que les digo, “muchachos, vamos a hacer la autoevaluación, consiste en esto, esto y esto”, ellos ya lo saben, porque ya llevamos muchos años manejando eso, “listo profe”, empiezan a decir, entonces entre ellos mismos son: “¡ahh!, 5, entonces yo saco 5 también”, yo los dejo. (E.1.M.)

Una vez el estudiantado se califica, la profesora llama nuevamente a lista y ella asigna una nueva nota, con la intención de contrastar el juicio del estudiantado.

... cuando se termina (de llamar a lista), vuelvo y empiezo, “Esteban Álvarez 1”, “¡ah! ¿1?”, “Esteban, usted tiene aquí 5 inasistencias”, delante de todos los muchachos, “Esteban, usted no trabaja, Esteban, usted me mama mucho gallo, Esteban, usted se me salió de clase tal fecha, Esteban, usted no vino y aquí está, Esteban, usted tiene el 1, Esteban, ¿Usted cree que usted se merece 5?, Esteban, usted no trae tareas, Esteban, usted no aporta, Esteban, usted no socializa, usted no comparte, pero listo Esteban, 5, yo te respeto Esteban porque fuiste lo que tú te colocaste, pero dentro de ese corazoncito, ah que le va a revolver esas notas”. (E.1.M.)

A pesar de la confrontación que puede generar este ejercicio de autocalificación, María, lo realiza en cada periodo académico porque lo considera una oportunidad para potenciar la honestidad y la autocritica en el estudiantado.

...Sí, me parece muy rica para los muchachos, porque ellos aprenden a ser muy honestos con ellos mismos, o conocerse entre ellos mismos. (E.1.M.)

En el discurso de María, no se menciona ningún criterio para que el estudiantado realice esta autocalificación.

En el caso de la coevaluación, la profesora manifiesta que ha realizado el ejercicio en pocas ocasiones y comparte un ejemplo de cómo lo ha propuesto.

Es esporádico, eso no es muy común. (E.1.M.)

... saca una hojita, se escriben los nombres, yo les doy el número del equipo, uno, dos, tres, ocho equipos, listo... entonces se empieza de acuerdo a la repetición de lo que haya que hacer, entonces yo les digo, por ejemplo, esta semana que eran cuatro ejercicios, entonces yo les decía a ellos, “a cada ejercicio póngale 1,7”... Por nota, ta, ta, ta, suma y divida. (E.1.M.)

El ejemplo que comparte María, más que un ejercicio de coevaluación, es delegar en algunos estudiantes la responsabilidad de calificar si sus compañeros cumplen con la tarea. No se encuentran criterios específicos que deban tener en esa observación, sólo cumplir con los ejercicios propuestos por la profesora.

Así como en la evaluación de la enseñanza, las acciones de autoevaluación y coevaluación entre el estudiantado no son actividades permanentes, sólo la autocalificación se menciona como una actividad al finalizar las unidades didácticas. No se encuentra en el discurso de María, una intencionalidad clara de brindar una participación activa al estudiantado en su proceso evaluativo.

Para concretar este apartado de concepciones, se puede concluir que la forma de asumir la vida y las búsquedas personales que está llevando María, han permeado su enseñanza y todos los procesos pedagógicos y didácticos que realiza. En consecuencia, la evaluación, desde sus concepciones y prácticas, se ha visto transformada por esta visión de vida y desde allí debe hacerse la lectura de su discurso.

Es importante resaltar que la formación inicial y permanente de María, no le ha brindado aprendizajes significativos sobre el aspecto evaluativo que le permitan fortalecer su práctica evaluativa. Sin embargo, su experiencia en la docencia, la ha llevado a construir un concepto de evaluación que debe ir más allá de la verificación de aprendizajes, en sus palabras, evaluar es “observar el ser en sí, en su totalidad”. (E.1.M.)

Este concepto puede parecer integral, pero en él no es posible identificar qué es lo observado, para qué se observa o qué se hace con lo observado. De igual manera, este concepto de evaluación se limita al aprendizaje y olvida la evaluación de la enseñanza.

En relación a la calificación, para María no es un fin en sí misma, es un requerimiento del sistema educativo en que está inmersa y no siempre refleja el aprendizaje real del estudiantado.

Los contenidos que privilegia en su evaluación son los actitudinales, para ella, el comportamiento durante la clase y el respeto por sus compañeros y por la profesora, se convierten en elementos determinantes para emitir su evaluación y calificación del aprendizaje.

Este interés por evaluar las actitudes no ha sido permanente en su quehacer como maestra. En sus inicios en la docencia, su centro de interés era evaluar la correcta ejecución de las tareas motrices, no obstante, sus años de experiencia, sus reflexiones personales y el reconocer la subjetividad de cada estudiante, la han llevado a descubrir que no es posible limitar la evaluación a los contenidos procedimentales y es necesario centrar la mirada en otros elementos, como las actitudes.

Desde su discurso, la profesora limita la participación del estudiantado a una autocalificación al finalizar la unidad didáctica

En cuanto a su enseñanza, esta maestra ha realizado actividades de autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, pero no son acciones permanentes en su quehacer.

#### 6.6.2 Planificación sobre la evaluación.

En este apartado se presentan las decisiones pre-interactivas de María para la unidad didáctica observada. Se abordan elementos como los momentos, actores, instrumentos y contenidos que guiarían su acción.

Esta planeación de la evaluación no está escrita en ningún documento oficial o personal, la fuente principal de información fue la entrevista.



### 6.6.2.1 *Momentos, actores, instrumentos y contenidos.*

Al indagar por los momentos en que estará presente la evaluación, María hace referencia a tres situaciones evaluativas, la primera es una actividad diagnóstica, la cual realizará con el objetivo de conocer cuáles son los aprendizajes teóricos que tiene el estudiantado sobre el calentamiento.

... voy a hacer una socialización entre ellos mismos... van a estar en subgrupos libremente, en cualquier espacio de la cancha, y son dos preguntas nada más, definición de calentamiento y objetivos de calentamiento... Un diagnóstico de cómo están ellos, por que como de todas maneras en años anteriores se les ha dado calentamiento... Yo quiero mirar qué han aprendido ellos en años anteriores, y cómo están, cómo me llegan. (E.2.M.)

Para María es importante iniciar con esta prueba, debido a que es un contenido que deben comprender para la unidad didáctica que se va a abordar. A partir de los resultados arrojados en la actividad, la profesora definirá si debe afianzar esos saberes teóricos o, si continúa con el desarrollo de la unidad.

... a ellos les dije, si de esta evaluación no hay buenos resultados y ustedes no saben de calentamiento, yo vuelvo a empezar de cero, como si fueran un sexto. (E.2.M.)

Un segundo momento evaluativo que menciona la profesora, es al final de la unidad didáctica, pero en su planificación aún no tiene definida cómo la va realizar.

... una evaluación final, que apenas me la estoy pensando, craneando, cómo la voy a hacer. (E.2.M.)

Aparece en su relato otro momento evaluativo, pero este no tiene un lugar específico en la unidad didáctica, sino que lo presenta como una situación permanente en todas las clases.

... claro que yo en cada clase saco nota, por muchas cosas, primero que todo porque es increíble, es triste, es lamentoso, pero así se da, si ese día no hay nota, no te trabajan... o simplemente, es tiempo libre, entonces desde que uno llega, uno da el objetivo, y ellos como ya me conocen, ellos saben que yo saco nota... Continuo, durante todas las clases... El día a día. (E.2.M.)

En las palabras de la profesora, no se puede asumir esta intención de calificar en cada clase como un reflejo de la evaluación continua o formativa, por el contrario, sus expresiones presentan la calificación como un mecanismo de presión para que el estudiantado realice las tareas propuestas.

En este punto entra en juego otro elemento importante de la planificación, y son los actores que participan de su evaluación. En el comentario anterior deja ver un elemento que no había surgido antes en su discurso y es la heteroevaluación del aprendizaje; la profesora resalta cómo el estudiantado tiene claro que al finalizar cada sesión ella emite una calificación.

... claro que yo en cada clase saco nota... y ellos como ya me conocen, ellos saben que yo saco nota. (E.2.M.)

Esta misma heteroevaluación se manifiesta en una frase un tanto inquietante.

... a veces evalúo al por mayor, “todo el mundo sacó 5”. (E.2.M.)

Es inquietante en la medida que no hay una explicación de esa acción, es decir, al finalizar la clase, puede que la profesora califique a todo el grupo de la misma manera, pero no hay una descripción de los criterios que determinan esa calificación, o qué contenidos evaluó, o si explica el estudiantado cómo surge esa calificación.

Lo que deja claro en sus expresiones es que en cada clase habrá una calificación emitida por ella, convirtiéndola en la protagonista de su acción evaluativa.

Con respecto a la participación del estudiantado en su evaluación, no se encuentra en su relato, una intención de realizar actividades de autoevaluación o coevaluación. Aparece en su discurso, la opción de realizar en alguna clase un ejercicio de autocalificación.

... a veces les pregunto a ellos (por su calificación). (E.2.M.)

Si bien en sus concepciones, la profesora manifestó que proponía una autocalificación al finalizar la unidad, en estas decisiones pre-interactivas, no se muestra como una acción indispensable.

En la planificación que presenta María, menciona como autoevaluación del estudiantado, una actividad en la que ellos deben valorar el instrumento que van a desarrollar durante la unidad didáctica (ficha).

... ellos tienen que hacer una autoevaluación de ese proceso, de la ficha, de la ficha y el contenido... para qué sirvió, para qué no sirvió, de qué nos sirvió, si era válido el trabajo, si no era válido. (E.2.M.)

Así como lo describe la profesora, la evaluación del estudiantado brindaría una información más enfocada a su enseñanza, porque valora la pertinencia del instrumento. De cualquier modo, se evidencia una confusión terminológica con respecto a la autoevaluación.

En relación a la evaluación de la enseñanza, no se encuentran en el discurso de María elementos definidos al respecto.

No, esa todavía no la he pensado porque bueno, esa se vuelve a veces como muy monótona, o sea lo mismo, “muchachos bueno entonces se terminó el trimestre, entonces yo quiero que me hablen como les pareció, qué les gustó, qué no les gustó”... No, no he pensado, como puedo hacer. (E.2.M.)

De este comentario se puede inferir, que María siempre realiza la evaluación de la enseñanza utilizando la misma estrategia, de ahí su apatía hacia este ejercicio por considerarlo repetitivo. Es posible que la profesora no conozca otras estrategias que el permitan diversificar esta evaluación y acceder a la información que tiene el estudiantado por compartir.

Del mismo modo, la evaluación de la enseñanza sólo se asume desde la participación del estudiantado. No se hay ninguna referencia en su discurso sobre a la autoevaluación o coevaluación.

Como se mencionó anteriormente, la profesora utilizará como instrumento evaluativo una ficha, allí cada estudiante deberá registrar la frecuencia cardiaca en cada clase.

... como ellos van a aprender a diferenciar su cuerpo con la parte de la frecuencia cardiaca, la toma de la frecuencia, entonces les pedí unas fichitas... Esa ficha, los que quieran las argollan, los que quieran los plastifican, la laminan, les hacen los huequitos y les ponen cintica, como quieran, pero son junticas todas; si tenemos trece clases, trece fichas. (E.2.M.)

La ficha como instrumento evaluativo, surge con la intencionalidad de afianzar el aprendizaje del tema abordado en la unidad didáctica.

... yo empiezo a buscar, bueno, frecuencia cardiaca, ellos tienen que aprender a tomársela, aparte de tomársela, la idea es que ellos miren cómo el cuerpo tiene cambios, la temperatura, el corazón, su piel, su respiración, todos esos cambios, yo qué me voy a ingeniar para que ellos vean la importancia de eso, porque si no, entonces yo qué les voy a decir, que eso es importante para qué... cuando ya me salen las fichas, ese es el trabajo final. (E.2.M.)

Otro instrumento utilizado en esta unidad didáctica será la planilla de seguimiento. Este formato es esencial para registrar las calificaciones que día a día emite la profesora al terminar la clase.

...es que esta planilla se nos vuelve sagrada a nosotros porque en el magisterio ocurren muchas cosas, que no vino tal profesor, que hubo una reunión, que hay jornada pedagógica, que se enfermó la profesora, o que está en una actividad, en indercolegiados, donde sea, entonces si yo no registro cada clase, a mí se me va atrasando y yo no tengo notas, entonces no puede llegar un final de periodo y yo sin notas. (E.2.M.)

Esta planilla no siempre es diligenciada por la profesora, ella explica que en cada grupo ha designado uno o dos estudiantes como monitores de su clase, y a partir de unos códigos que ha creado, ellos hacen las anotaciones.

... yo tengo monitores, entonces esos monitores conocen los códigos, te voy a mostrar... entonces yo tengo, que cabello suelto, que las medias, que los tenis y entonces ahí empiezan los códigos, estas son las notas, estos son los códigos, la asistencia (me enseña algunas planillas de años anteriores)... los hacen ellos mismos, mis monitores, yo les enseño, para que a mí no se me vayan todas las dos horas en esto. (E.2.M.)

En las planillas que ha utilizado la profesora, se ven algunas letras con su significado, las cuales representan los códigos establecidos. M= Medias; C= Camiseta; S= Sudadera; T= Tenis; U= Uniforme.

VERSION: 01  
FECHA: [redacted]

EST: [handwritten notes]

DEF: [handwritten notes]

M = Medio  
C = Camiseta  
S = Sudadera

**Figura 70.** Planillas de seguimiento de María utilizadas en unidades anteriores (P.M.).

En el discurso de la profesora, se evidencia que estos códigos sobre el uniforme y la asistencia a las clases, se convierten en dos criterios fundamentales para emitir la calificación final de la unidad didáctica, a la vez, le permite confrontar la opinión del estudiantado en el ejercicio de autocalificación.

B: ¿Y estos punticos? (En la planilla)

M: Es de asistencia de ese día... entonces cuando yo voy a tirar una definitiva, en la autoevaluación, yo le digo “ve, es que mirá, no viniste a clase, tenés un 3, aquí te enfermaste, yo te di la posibilidad de que recuperaras eso se quedó así, y aquí no trajiste el uniforme, ¿Y te ponés un 5 en autoevaluación?”. (E.2.M.)

Según María, los contenidos conceptuales también serán evaluados, principalmente en la evaluación diagnóstica sobre el calentamiento.

... entonces es para observar ellos qué saben de calentamiento, como están, y ya después de eso se hace la socialización, en esa socialización se va a hacer, grupo por grupo, entonces equipo uno, equipo dos, equipo tres, y van empezando, equipo uno definición de calentamiento, equipo dos y lo van diciendo

todos durito, para que todos escuchemos, y vamos a la vez diciendo bueno ¿Si será eso la definición?, ¿No será? ¿Cuál creen ustedes que es la más correcta? ¿Cuál debe de ser? (E.2.M.)

La calificación emitida al finalizar la clase no tiene una referencia clara a qué contenido hace alusión, en palabras de la profesora, esta nota depende de las tareas propuestas en la clase.

B: ... en todas las clases sacas una nota... ¿Y esa nota sale de qué contenido?

M: De la temática que se esté trabajando, o del tema... Se trabaja, mucho lo procedimental, mucho, mucho, mucho... si hubo exposiciones, porque ellos también hacen intervenciones, entonces la exposición, si hubo un partido, a veces les digo así, “el que gane saca 5, el que pierda saca 4”, y eso es hasta bueno porque no quieren sacar 4... si hay un test. (E.2.M.)

En definitiva, la calificación final de esta unidad didáctica, será el resultado de un conjunto de contenidos que presenta la profesora en su discurso, en el cual están incluidos elementos actitudinales, procedimentales y conceptuales.

(La nota final) Va a salir del trabajo en clase, va a salir de la parte práctica, de los test deportivos, de los circuitos, de las fichas, y ya la otra parte es la actitudinal, ya viene el uniforme, ya viene la asistencia. (E.2.M.)

En términos generales, la planificación sobre la evaluación, no es una acción sistemática que lleve a cabo esta maestra, dado que las ideas presentadas por María en este apartado, son recuerdos de unidades anteriores, que le permiten abordar la temática siguiente con seguridad y confianza, pero no implica una planificación específica.

Entre sus relatos, la profesora presenta tres momentos claves para realizar la evaluación, el primero es una evaluación inicial donde abordará los contenidos conceptuales alrededor del calentamiento.

Un segundo momento será la evaluación final, la cual no tiene aún definida, pero está proyectada realizar. El tercer momento, por así decirlo, es la evaluación que realiza clase a clase, la cual consta de emitir una calificación al finalizar la sesión y registrarla en la planilla de seguimiento.

Esta calificación será emitida principalmente por la profesora a través de la heteroevaluación del aprendizaje, utilizando la observación libre como técnica privilegiada. En el discurso, sólo se vislumbra la participación del estudiantado a través de una posible autocalificación, pero no se proyecta realizar una coevaluación o evaluación de la enseñanza.

Las calificaciones de cada sesión, serán registradas en la planilla de seguimiento, la cual se convierte en un instrumento fundamental. De manera adicional, la profesora utilizará unas fichas para que el estudiantado registre la frecuencia cardiaca en cada clase y se conviertan en un producto evaluativo.

En el discurso de la profesora, no es posible identificar qué criterios tiene en cuenta para emitir la calificación al finalizar cada clase, por tanto, su nota puede incluir elementos conceptuales, procedimentales o actitudinales, o una combinación de estos.

### 6.6.3 Acción evaluativa.

Antes de iniciar el análisis de la fase interactiva de María, es necesario hacer una anotación. Inicialmente, esta clase estaba programada para los miércoles a las 6:30 a.m. pero el día martes 4 de febrero (2014), la institución propuso un cambio de último momento, trasladando las clases del miércoles para el martes, iniciando ese mismo día, por tanto, la clase se llevó a cabo el martes 4 de

febrero a las 6:30 a.m., debido a esta situación la profesora no logró avisarme del cambio, y por tanto, la primera clase no tiene un registro fílmico ni en audio.

Según María, la clase sólo duró una hora, y allí les presentó el tema de la unidad y les dio indicaciones generales.

#### 6.6.3.1 *Discurso evaluativo*

El discurso evaluativo de María, fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. A través del programa informático *Nvivo* se conocieron las frecuencias en que dichas subcategorías se presentaron y a partir de allí se hizo un análisis más concreto de ese discurso (ver tabla 9).

Tabla 9. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso de María en la UD observada.	
Subcategoría	Frecuencia
Censura-Llamado de atención	91
Motivación-Felicitación	72
Correctiva	26
Informativa	16
Ofrecimiento de soluciones	8
Indicación de errores	6
Interrogativa	5
Sancionadora	4
Argumentativa	3

En el análisis del discurso evaluativo de María, se encontró que las expresiones que más utiliza, están orientadas a censurar el comportamiento del estudiantado o llamarles la atención, con el fin de mejorar la concentración, la escucha y la realización de las tareas en el estudiantado.

Es importante resaltar que el lenguaje utilizado por la profesora y su gestualidad para llamar la atención, fueron amables y respetuosos hacia el estudiantado, en sólo una ocasión subió su tono de voz y emitió expresiones más fuertes.

La censura y los llamados de atención se presentaron por varios motivos, pero el principal fue la falta de escucha. En la observación se constató que la actitud de la mayoría de estudiantes era dispersa, con dificultad para seguir las indicaciones y dispersos en las tareas, en consecuencia, los llamados de atención de la profesora para escuchar sus indicaciones, e inclusive a los mismos compañeros, fueron constantes en todas las clases.

Eh que rico que escuchara un poquito. (C.2.M.)

¿Por qué estás atrasado?, yo estoy hablando y vos no sabés que estoy diciendo, eso es lo que vamos a aprender, a escucharnos entre todos. (C.3.M.)

No escucho, no vamos a poder (shh), no vamos a poder. (C.4.M.)

... es que están hablando mucho, qué les pasa muchachos (shh). (C.8.M.)

¿Muchachos estamos?, (shh), esperáte, ¿Muchachos listos?, yo espero pues. (C.9.M.)

Muchachos cómo vamos a aprender, cómo aprendemos (shh). (C.9.M.)

... primer trimestre, problema de comunicación, con ustedes ese problema está latente ahí, les falta escuchar, les falta como esa parte de entre ustedes mismos colaborar, no hay momento en el que yo esté hablando y alguien no esté hablando. (C.10.M.)

En el diario sobre las clases observadas (anexo 4), quedó registrado que en la sesión número cuatro, la profesora propuso realizar carteleros por equipos a partir de una lectura que les suministró sobre la importancia de la actividad física; una vez realizadas debían ser socializadas al grupo en pleno.

Esta actividad demandó más tiempo del esperado por María y decidió solicitar a otra docente que la dejara continuar con el grupo, así su tiempo de clase hubiera terminado.

Durante la socialización no hubo buena disposición por parte del estudiantado, la profesora en repetidas ocasiones tuvo que llamar la atención para que hicieran silencio y respetaran la palabra de los compañeros, al punto de pretender suspender la actividad.

Listo muchachos, vea yo voy a suspender el trabajo, yo no lo voy a continuar, ¡qué pena!, ustedes lo están haciendo por perder clase, yo tengo allá mi grupito... pero bajo estas condiciones yo no trabajo, porque no los están respetando a ellos y se me pierde el objetivo totalmente de lo que se está haciendo, entonces no es válido, para qué se hace algo así... Última oportunidad, como las mamás con los hijos (shh) ¿Oyeron? (C.4.M.)

Bueno entonces la mamá lo que promete lo cumple, no dejaron escuchar, nos vamos. Pero dígame muchachos, cómo se aprende así. (C.4.M.)

A pesar de la actitud del grupo, logró terminar la socialización y finalizar la actividad.

Esta misma situación se presentó en la clase número nueve, pero esa vez sí suspendió la actividad. La sesión se realizó en el aula múltiple, ya que la actividad era teórica por medio de un juego llamado “alcanzar una estrella”<sup>30</sup>, en este juego, el estudiantado se organiza en grupos y deben contestar unas preguntas.

La disposición del grupo nuevamente fue muy difícil, los llamados de atención por la falta de escucha fueron constantes, en consecuencia, la profesora decidió suspender la actividad.

... si vuelvo a pedir silencio dos veces, suspendo la actividad y todo el mundo saca 1.0. (C.9.M.)

Listo (shh) listo, listo, suspendida la actividad, no, la otra vez me pasó así igualito, igualito con las carteleros, qué pereza yo no me tengo que desgastar aquí, los traje para acá porque es más pequeño, porque el espacio es más agradable, ¿Ustedes se imaginan esta actividad abajo en el coliseo?, pues no es justo muchachos, o nos ubicamos o yo los ubico, así de sencillo. (C.9.M.)

Debido a esta interrupción de la actividad, la profesora decidió cambiar la actividad y enviarlos a la cancha.

Listo muy bien, nos vamos (shh), como lo prometido hay que cumplirlo, me entregan las hojitas, nos desplazamos para la cancha y mientras yo estoy bajando, deben estar trotando. (C.9.M.)

Otro llamado de atención que fue constante durante la unidad didáctica, buscaba que el estudiantado realizara las tareas propuestas.

---

<sup>30</sup> En este juego se organizan por equipos y se enumeran, un integrante del primer equipo debe salir, tomar una estrella que está pegada en el tablero y leer la pregunta que está detrás de la figura, si el equipo no logra responder, le corresponde el turno al equipo siguiente, y así, hasta que se llegue a la respuesta correcta. Por cada respuesta acertada se obtiene un puntaje. Gana el equipo que más puntaje obtenga.

Van dos bases que usted no me ha hecho nada, yo estoy pendiente de usted mi amor. (C.2.M.)

... los muchachos de aros no están haciendo nada. (C.2.M.)

Ojo en la parte estética muy regular muchachos, sabiendo que ustedes pueden hacer cosas muy lindas, pero como pierden el tiempo. (C.4.M.)

No sé porque están caminando, yo no dije que caminaran, de mi boca nunca ha salido caminar. (C.10.M.)

Concéntrense pues, dos veces y no he visto nada. (C.10.M.)

El uso de teléfonos móviles y audífonos durante la clase, fue otro motivo de censura repetitivo.

Me hace el favor y me permite esos audífonos, ya no más, ¡me permite esos audífonos!... estuviste en toda la clase con ellos, no creas que la profe no se da cuenta. (C.3.M.)

No, no, guarde eso mi amor (el celular), mire mis bolsillos grandes de decomisar, ¿Sigo con el suyo también? usted es muy juiciosita yo ya la conozco. (C.3.M.)

Venga, fuera de charla, usted me va a colaborar con esos aparatos, porque si no yo decomiso, como se hace normalmente. (C.4.M.)

Felipe, desde esta mañana, a las 6 de la mañana usted tiene los audífonos puestos ¿Sí o no que es verdad? (C.9.M.)

Me guarda ese celular por favor. (C.9.M.)

Guarda los audífonos, desde que empezó la clase estas con ellos. (C.10.M.)

Finalmente, la falta de uniforme fue el otro motivo para llamar la atención. En la primera entrevista la profesora dejó muy claro que no permitía participar de la clase si no tenía la indumentaria adecuada, no necesariamente el uniforme que exige el colegio, pero sí ropa deportiva.

... yo no dejo trabajar sin uniforme, pero es la misma actitud de acercamiento, profe, “por esto, por esto y por esto, pero tengo pantaloneta, permítame”, eso es actitud. (E.1.M.)

Efectivamente en la segunda clase, la profesora no le permitió participar de la clase a una estudiante que no tenía ropa apropiada. Pero al finalizar la sesión, le recordó que así no tuviera el uniforme podía asistir con ropa deportiva.

Si dentro de ocho días usted no puede venir con uniforme, traiga pantaloneta, porque qué pereza usted ahí sentada ¿Sí o no?, mejor dicho, usted fue hoy un cero a la izquierda conmigo ¿Sí o no?, y entonces como yo no quiero que usted sea un cero a la izquierda, que usted pertenezca al grupo, que usted se meta aquí, trae una sudaderita, una camiseta y a trabajar. (C.2.M.)

Al iniciar la tercera clase, la profesora les preguntó a dos estudiantes por su falta del uniforme y les recordó que no tener la ropa adecuada tiene como consecuencia una calificación negativa.

... los dos compañeros del uniforme, mire vea yo vengo diciéndole a usted hace tres semanas lo mismo, que puede traer pantaloneta, que puede traer otra camiseta, ¿La trajo? ¿Y camiseta? Entonces vaya cámbiese. La niña ¿Trajo?, yo le dije hace ocho días, esta es tú segunda clase ¿Cierto?, entonces mire, así no puedes trabajar, estás sin nota. (C.3.M.)

En la clase número cuatro, el llamado de atención estuvo acompañado de un registro escrito en el cuaderno de disciplina, el cual cada estudiante debe firmar.

¿Saben por qué estoy llamando a lista?, por el uniforme, porque realmente vean la fecha que estamos, su profe me acabó de decir que haga la anotación, no sé qué pasa, si son los mismos. (C.4.M.)

Venga jovencita, esta es su tercera clase, vea mi amor seguimos con lo mismo del uniforme. (C.4.M.)

Qué fue lo que te pasó hoy que no trajiste el uniforme. (C.4.M.)

Apellido... entonces como es que se dice, mes y medio, cual mes y medio, casi dos meses (sin uniforme). Una pantaloneta, una sudadera de otro color, qué hacemos... Juan venga firme mi amor. (C.4.M.)

Bueno amor yo espero que esta sea la primera y la última (anotación en el cuaderno), por ejemplo, entonces hoy con la rumba aeróbica se perdió de bailarla. (C.4.M.)

Como puede identificarse en los testimonios, esta información evaluativa fue dirigida principalmente a cada estudiante y en menor medida a toda la clase y los pequeños grupos.

Es llamativo que este tipo de información sea la más prevalente en la profesora, pues sus mensajes no involucran activamente al estudiantado en su aprendizaje, ni le permite hacer relaciones con conocimientos del tema de la unidad didáctica o saberes previos.

No muy lejana a esta subcategoría de censura y llamado de atención aparece en segundo lugar la *motivación-felicitación*. En las seis clases que se llevaron a cabo, esta subcategoría se repitió en 72 oportunidades.

Esta información está enfocada en aplaudir y motivar el trabajo realizado por el estudiantado, ya sea durante el desarrollo de la tarea, en el cambio de una tarea a la otra, o durante toda la clase.

Que bien ese salto, bien, excelente, ojo la caída, recuerden el trabajo de colchonetas el año pasado. Este equipo está muy bueno, felicitaciones. (C.2.M.)

Por ahí están muy bien, excelente.

... vea que bien, te felicito, muy bien.

... muy bien, ¿Cómo nos estamos sintiendo? ¿Bien? (C.3.M.)

Ah que tan bonito, ese dibujo también tiene un significado ¿Cierto? ¡Qué bien!

Excelente mami, yo te felicito excelente.

Pues esto fue muy creativo, eso, que bien. (C.4.M.)

... eso es.

Lo veo, lo veo, eso es.

Bien Cristian. (C.8.M.)

Hay vea una forma de pegar diferente, vea que tan bonita.

Miren un ejercicio en el que interviene el músculo esternocleidomastoideo. Muy bien. (C.9.M.)

¡Qué bien!

Luis bien. (C.10.M.)

Sus frases de felicitación son cortas y reiterativas, especialmente emite la expresión “muy bien” en todo momento.

Muy bien, vamos, a tu ritmo.

Muy bien las niñas de escalera, excelente. (C.2.M.)



Listo muy bien.

Muy bien compañera, eso es. (C.3.M.)

... eso, muy bien.

Muy bien, excelente mi amor. (C.4.M.)

... por allá caderita, muy bien, eso está muy bien.

... muy bien véalo acá súper bien, muy bien. (C.8.M.)

Listo, muy bien ahí están.

... eso muy bien lo que me dice, ¡pues claro! Muéstrémelo. Ah qué bien. Aja. (C.9.M.)

Muy bien, eso es.

... eso es muy bien. (C.10.M.)

Si bien estas expresiones generan un ambiente de confianza y seguridad entre el estudiantado, esta información no trasciende a explicaciones de por qué están haciendo bien la tarea o cómo la podría mejorar.

Estas expresiones fueron emitidas principalmente a los pequeños grupos y a toda la clase.

En tercer lugar, está la subcategoría *correctiva*, con un número de frecuencia muy inferior con respecto a las dos primeras. La información correctiva pretende que el estudiantado modifique su actuación para realizar las tareas de manera adecuada.

En este caso, la profesora dirigió estas expresiones principalmente a toda la clase, aunque también hubo gran número de referencias a cada estudiante. Esta información sólo se presentó en cuatro clases, pero fue más repetitiva en las sesiones tres, ocho y diez, coincidiendo con las clases prácticas, dado que las otras fueron tareas teóricas.

En la clase número tres, la profesora propuso darle vueltas a la cancha trotando en parejas, cada vez que lograban una vuelta, ella o los estudiantes, proponían un agarre diferente entre las parejas.

Esta actividad requirió que ella corrigiera en varias oportunidades la actuación del estudiantado, ya fuera para realizar la tarea correctamente o para cumplir las reglas definidas.

... no se pueden soltar, no se me pueden soltar.

No pueden parar, vea, ya descansaron.

Julián por detrás, devuélvase.

... por detrás de los tubos, vea, vea, vea, detrás, por detrás.

Sin agarre, sin agarre Julián.

No es caminando, es trotecito.

¿Ay y a ustedes por qué les dio por caminar?, es trotecito, vamos, vamos trotecito, trotecito.

No separen el pie, no lo separen. (C.3.M.)

En la clase número ocho, se realizó una actividad de rumba aeróbica, ahí, la profesora mientras dirigía la actividad, se acercaba a algunos estudiantes para corregir sus movimientos.

Mírame, sólo derecha.

Ojo pie derecho va ir adelante y atrás, izquierdo adelante, derecho atrás, izquierdo adelante, derecho atrás ¿Listo?, véalo acá, derecho, izquierdo adelante, derecho atrás. Cortico, cortico.

Julián bien atrás, vea, bien atrás, más largo.

Lleve ese piecito por detrás, por detrás, no por delante sino por detrás, dos veces por detrás.

Deben de sacar el otro pie muchachos, miren, dentro, saco, dentro, saco para volver a entrar. (C.8.M.)

En la clase número diez se realizó un trabajo de fuerza en las colchonetas. Allí hubo varias correcciones sobre las posturas.

Yo dije que sin hacer balanceo.

No, no, flexiona los codos, se tiene que quedar ahí, flexiono.

... baja la cadera y ya Cristian, porque la tiene así, la vas a poner lineal.

La cabeza recuerde que es hacia atrás.

... arriba la pelvis, elévala, elévala. (C.10.M.)

Esta es la primera subcategoría que no está relacionada con las actitudes del estudiantado como las dos iniciales, sino con las tareas motrices.

En cuarto lugar, está la subcategoría *informativa*. El objetivo de estas expresiones es compartido. Por un lado, se refiere a la información sobre el proceso evaluativo en relación a las calificaciones que permiten aprobar o reprobar la unidad didáctica. Por otra parte, están las expresiones relacionadas con la presentación de los criterios que serán tenidos en cuenta para evaluar una actividad, una clase o la unidad didáctica.

En el caso de María, en su discurso sobresalen las expresiones que indican cómo está el estudiantado respecto a sus calificaciones.

Bueno mi amor, me preocupa mucho porque ¿Cuántas notas son?, yo con ellos llevo tres notas, entonces qué me preocupa a mí, que usted está sin notas. (C.3.M.)

Muchachos los que están sin notas... como no me han dicho nada, esas casillas le quedan en 1 ¿Listo? (C.8.M.)

Laura, no me trajo excusa 1.0. Alejandro 1.0. (C.8.M.)

Ya les voy a dictar los que me deben nota. (C.8.M.)

Esta información es más reiterativa cuando se acerca el final de la unidad didáctica. En la clase número diez, la profesora llamó a lista para asignar la calificación de la sesión, y realizó algunos comentarios sobre el estado de la evaluación en la unidad didáctica.

Jorge, 2.0 y esta nota es para este periodo, así que si la iban ganando con esta no me hagan reclamo de que perdieron. (C.10.M.)

...Y no vino hace muchos días, va muy mal en la materia, la va perdiendo. (C.10.M.)

Cuando el estudiantado quedó en tiempo libre en esta última sesión, algunos estudiantes se acercaron a la profesora para saber cómo llevaban sus calificaciones y ella les explicó a partir de sus registros en la planilla.

Agudelo, 3.6; 4.5; 3.8; no vino, no vino y no vino. Usted si vino a “alcance la estrella”, pero no presentaron trabajos entonces ahí tiene un 1. (C.10.M.)

Aquí tiene un 1 que no vino a clase, aquí tiene otro 1, aquí tiene un 3, aquí tiene un 1 de las fichas que no las entregó, aquí tiene un 1 de alcance la estrella que no lo entregó, hoy es 1 de abril y te coloqué 3. (C.10.M.)

Es que tú eres el 2, perdón, perdón. Vuelvo y empiezo, 3.6, 4.5, 3.5, no vino a clase de la rumba aeróbica el 21 de enero ¿Y por qué esta sin nota? (C.10.M.)

De las fichas no entregó, de alcance la estrella no entregó y un 2.0 de hoy. (C.10.M.)

Alejandro 3.6, 4.5, 3.5, 1.0 de la rumba, 3.5 de las fichas, faltaron fichas, y el carrusel no lo presentó, 1.0. y 3.0 de hoy. (C.10.M.)

Sobre la información relacionada con la presentación de los criterios evaluativos, no hubo alguna expresión al respecto en las clases observadas. Sin embargo, es de recordar que la sesión número uno, no tuvo registro fílmico, y tal vez allí, hubo una presentación de los criterios de evaluación, aunque en palabras de la profesora, sólo les presentó el tema de la unidad didáctica.

Lo más parecido a esta información, se dio en la sesión número ocho, cuando la profesora explicó cómo surgiría la calificación en la actividad propuesta.

... vamos a jugar un alcance la estrella, que ustedes ya lo han hecho, no es nuevo, detrás de la carita hay una pregunta, cada pregunta va a valer 1.8, van a ser sólo tres preguntas por cada equipo... ustedes después de colocar los nombres de los integrantes colocan pregunta 1, 2 y 3 y si no la respondieron 0.0, si la responden 1.8, si responden las 3 eso les va a dar 5 ¿Listo?, si responden 2 eso les da 3.66 ¿Listo? (C.9.M.)

En el quinto lugar, aparece la subcategoría *ofrecimiento de soluciones* con tan sólo ocho expresiones, dirigidas principalmente a toda la clase y los pequeños grupos.

Las pocas expresiones a este respecto, tenían como fin aportar una alternativa para realizar mejor la tarea. En la clase número cuatro, el estudiantado debía construir una cartelera por equipos sobre la importancia de la actividad física, allí la profesora pasaba por los grupos observando el trabajo que realizaban. Sólo a un equipo le brindó información que podía orientar un poco el trabajo.

Muchachos a ver, a ver, escuchen, escuchen por favor, las dos cosas se pueden hacer al mismo tiempo, es más tres, ya debería haber uno pegando, ya debería haber uno recortando, él leyendo, el otro opinando, todo se puede hacer, no al mismo tiempo hablar y que no se escuchen, pero mientras uno lee, el otro está recortando como está haciendo él. (C.4.M.)

... ¿Cuál sería un tema que se puede hacer?, su idea está buena, miren él dice “si se llena uno demasiado, uno puede vomitarse”, entonces ¿Qué no se debe hacer?, no comer antes, no comer tanto antes de... entonces si ustedes se van a basar en la alimentación, entonces hagan algo sobre la alimentación, esa puede ser una idea no sé. (C.4.M.)

Otro momento en que se presentó este tipo de información, fue en la clase de rumba aeróbica, en esa ocasión surgieron tres expresiones para que el estudiantado realizara mejor la tarea.

... miremos al compañero de adelante y él nos guía. (C.8.M.)

... vea, un pie alcanza al otro, cortico vea un pie alcanza al otro. (C.8.M.)

Eleve el otro pie y ahí le da. (C.8.M.)

En las otras sesiones también se hizo presente el ofrecimiento de soluciones, pero con frases aisladas mientras se realizaba alguna tarea.

... ustedes dos que son tan altos, ¿Si son capaces con ese lazo?, vamos entonces a elevar más esos pies. (C.2.M.)

Háganse por un ladito si necesitan pasar. (C.3.M.) [La actividad era trotar alrededor de la cancha]

... por ejemplo ella lo está trabajando así, perdón amor, ella baja y se queda aquí, listo, si ella es capaz de quedarse, el que sea capaz de bajar y sostener ahí, también lo pueden hacer. (C.10.M.)

Ofrecer alternativas para mejorar la ejecución de las tareas, promueve un aprendizaje significativo en el estudiantado porque le permite ser consciente de los aspectos que debe mejorar, y por ende, involucrarse más con su aprendizaje. En este sentido, este tipo de información es importante reforzarla y hacerla más presente en el discurso de la profesora.

En el sexto lugar, está la subcategoría *indicación de errores*. Sólo se presentaron seis expresiones durante toda la unidad didáctica. Esta información tiene como único objetivo que el estudiantado sepa en qué está fallando.

... yo no lo puse a hacer eso, yo no puse a hacer eso. (C.2.M.)

Julián eso está malo lo que está haciendo, yo ya lo expliqué. (C.2.M.)

No, no lo están haciendo bien. (C.3.M.)

... díglele a todos donde queda el cuádriceps, muy mal hecho porque ese no es. (C.9.M.)

Ahí no está haciendo nada. (C.10.M.)

Vea mala posición. (C.10.M.)

La escasa presencia de este tipo de información evaluativa señala que no es común en la profesora informarle al estudiantado cuáles son los errores más comunes cuando realiza la tarea. Si bien esta información no explica la razón del error o presenta una alternativa de solución, toma relevancia en el discurso dado que por lo menos el estudiante sabría qué está haciendo mal.

En el séptimo lugar, aparece la subcategoría *interrogativa*. Tan sólo cinco expresiones evaluativas fueron emitidas por la profesora en este sentido. De estas cinco expresiones, cuatro, fueron en la clase número tres cuando trabajaron en parejas y debían darle vueltas a la cancha con diferentes agarres. Al finalizar la tarea, la profesora les preguntó su apreciación de la actividad.

¿Cómo se sintieron trabajando con el compañero o la compañera? [Bien, normal], a ver, a ver, de a uno o de a una, de a una, de a una [Todos no lo hacían bien para llegar de primero], todos no lo hacían bien para llegar de primero, algunos. [Profe me dolían las manos] ¿Por qué te dolían las manos?, [Ella me llevaba arriada], ah la llevaba a toda. ¿Cómo te sentiste? [No profe ella es muy lenta], ¿Quién es muy lenta?, ¿Por qué?, no corría. (C.3.M.)

... ¿Qué más se les dificultó para el trabajo? [Se nos dificultó la coordinación]. (C.3.M.)

... ¿Por qué se dificultó el trabajo en equipo?, [Porque no hubo comprensión, pues, no hubo comunicación] muy bien. Mire, mire, esa es la clave, no hablaron, no hablaron. (C.3.M.)

La presencia de esta subcategoría, es un aspecto importante en el discurso, pues invita al estudiantado a reflexionar sobre su propio desempeño. Además, promueve un tipo de comunicación bidireccional donde el estudiante tiene la oportunidad de expresar sus pensamientos. En este sentido, hace falta que estas preguntas estén más presentes en el discurso de la profesora, especialmente si la intención es llevar a cabo una evaluación formativa.

En los últimos lugares aparecen las subcategorías *sancionadora* y *argumentativa* con sólo cuatro y tres expresiones respectivamente.

En el caso de las expresiones sancionadoras, sus escasas apariciones tienen un aspecto positivo para la calidad de la enseñanza, dado que no aportan una información significativa para el estudiantado. Sin embargo, su presencia en el discurso, es un reflejo del uso tradicional de la evaluación como un mecanismo de poder del profesorado. En este caso, María utilizó la calificación para que el estudiantado participara en las actividades y tuvieran un buen comportamiento.

Es que yo estoy preocupada y si yo vuelvo a llamar la atención (shh), si yo vuelvo a llamar la atención yo tengo que buscar un mecanismo para que escuchen (shh) ¿Listo?, y entonces el mecanismo mío va a ser muy drástico, cuál va a ser el mecanismo, ya no califico sobre 5, sino sobre 4, entonces los que sacaron 3.5 les va a quedar en 2.5. (C.4.M.)

Alejo, Felipe ustedes dos no van a tener nota, de eso estoy segura, porque no están socializando allá. (C.9.M.)

... Muchachos si vuelvo a interrumpir dos veces suspendo la actividad y todo el mundo saca 1.0 ¿Listo? Ya interrumpí una vez, ya dije una vez, si vuelvo a pedir silencio dos veces, suspendo la actividad y todo el mundo saca 1.0. (C.9.M.)

Niñas, yo aquí coloco nota porque es actividad libre ¿De una vez se los coloco? ¿De una vez se las pongo? (C.10.M.)

Estas expresiones de la profesora, son coherentes con lo manifestado en la segunda entrevista, cuando afirmó que calificaba al finalizar cada clase para que el estudiantado participara activamente de la sesión.

... si ese día no hay nota, no te trabajan... o simplemente, es tiempo libre, entonces desde que uno llega, uno da el objetivo, y ellos como ya me conocen, ellos saben que yo saco nota. (E.2.M.)

No puede concluirse que María utiliza la evaluación como un mecanismo de poder permanente sobre el estudiantado, ya que la presencia en el discurso fue mínima, pero, en sus pocas expresiones, sí hay una intención de coaccionar la participación del estudiantado por medio de la calificación.

En el caso de las expresiones argumentativas, éstas sólo surgieron en la clase número nueve, cuando se realizó el juego de “alcanzar una estrella”, una actividad teórica alrededor del sistema muscular. Allí la profesora profundizaba las respuestas del estudiantado en medio de la actividad. Es de recordar que esta metodología fue suspendida por la falta de escucha del grupo.

Eso muy bien, el uno queda encima del otro, si ustedes se tocan... Vea aquí está la separación, tóqueselo usted. (C.9.M.)

Cómo se llama el músculo que envuelve la articulación de la muñeca. [El radio, responde un estudiante] Acabaron las niñas de mostrar que el cúbito y el radio eran un hueso y estamos hablando de músculos y tus nos dices que el radio. (C.9.M.)

1.0 porque dijeron la mitad, dijeron extensores, no dijeron flexores. No, son dos. Lea, lea, lea, y es más, hay otros músculos que comprometen. (C.9.M.)

Llama la atención que estas expresiones argumentativas no se presentaron en ninguna clase práctica, lo cual invita a buscar las razones para esta ausencia.

No es posible pensar que esta ausencia se deba a la falta de conocimiento del área, pues a lo largo de la unidad didáctica, y en las entrevistas realizadas, se ha observado dominio disciplinar que le permitiría realizar un mejor acompañamiento al estudiantado, tal vez, la escasa formación teórica y práctica sobre la evaluación que ha manifestado la profesora, no le ha permitido encontrar la manera de fortalecer su discurso.

Para resumir este apartado, se puede afirmar que el discurso evaluativo de María en esta unidad didáctica, estuvo enfocado principalmente en resaltar los aspectos actitudinales del estudiantado, ya fuera por sus acciones disruptivas (censura y el llamado de atención) o positivas (motivación-felicitación).

Los constantes llamados de atención se presentaron principalmente por la falta de escucha del grupo hacia los compañeros o la profesora, por no llevar el uniforme o ropa adecuada para la clase, por el uso de audífonos o teléfonos móviles durante en la sesión y por no participar activamente en las tareas propuestas.

Por su parte, las expresiones de motivación-felicitación resaltaron el esfuerzo del estudiantado con frases cortas y concretas, ya fuera en el desarrollo de las tareas o una vez finalizadas.

En tercer lugar, surgió la subcategoría correctiva, la cual está centrada en los contenidos procedimentales del área. Ésta hace presencia con un número de frecuencia muy inferior con respecto a las dos primeras subcategorías.

En cuarto lugar, está la subcategoría informativa, estas expresiones son más constantes al finalizar el periodo. Aunque esta información también incluye la presentación de los criterios de evaluación de una actividad, clase o unidad didáctica, en esta unidad no se presentó ninguna información de este tipo.

En el quinto lugar, aparece la subcategoría ofrecimiento de soluciones con escasa frecuencia, de ahí que sea un de los mayores aspectos a mejorar en el discurso de la profesora en aras de fortalecer la calidad de su discurso.

Las subcategorías restantes (indicación de errores, interrogativa, argumentativa y sancionadora) tuvieron una mínima presencia en el discurso de esta profesora (entre 6 y 3 expresiones). Este hallazgo tiene dos lecturas, en primer lugar, puede verse como un aspecto positivo que la subcategoría sancionadora no sea frecuente en el discurso evaluativo, dado que desvirtúa la idea tradicional de evaluación como mecanismo de poder, aunque el ideal sería una ausencia total.

Por otro lado, la poca presencia de las subcategorías interrogativa, argumentativa e indicación de errores, sí requiere un alto en el camino, pues la pregunta y la argumentación, se convierten en elementos que favorecen un aprendizaje significativo en el estudiantado. Si bien la indicación de errores se limita a presentar las fallas del estudiantado, puede ser significativo que el estudiantado conozca estos errores y sea un aliciente ante la falta de la argumentación y la pregunta.

#### 6.6.3.2 Actores, instrumentos y contenidos.

En la planificación de la unidad didáctica, no se visionaba en el discurso de María una participación activa del estudiantado en su evaluación. Sin embargo, en cuatro sesiones de esta unidad didáctica, la profesora propuso ejercicios de autoevaluación y autocalificación.

En la clase número dos, luego de la primera ronda del circuito que llevó programado María, le preguntó al estudiantado de manera grupal, cómo fue su desempeño en esa actividad.

... aquí es donde yo necesito que ustedes aporten, quién me dice cómo se sintieron [un estudiante responde que bien y que le gustó el circuito]. (C.2.M.)

¿Cómo le fue en su grupo?, bien, cogieron grupos excelentes. ¿Cómo le fue en su grupo?, bien. Ah ninguno tuvo problema con el grupo [no, responden casi todos], no hay egoístas, no hay peliones [*sic*], [una estudiante le contesta que otra compañera le pegó con un bastón]...los bastones no son para jugar espadas, ustedes ya están muy grandes, esa etapa ya hay que pasarla. (C.2.M.)

El estudiantado no fue muy participativo ante estas preguntas, se observaba poco interés en responder y, por el contrario, la profesora tuvo que llamar la atención por la falta de escucha.

Necesito que estén acá, háganse de cuenta que estoy haciendo la evaluación de lo que se acabó de trabajar, ¿Listo?, ¿Listo?, en silencio. (C.2.M.)

Luego de este llamado de atención, no hubo insistencia por parte de la profesora en escuchar las apreciaciones del estudiantado por el trabajo realizado.

En la clase número tres, sucedió una situación similar, al finalizar la actividad propuesta, la profesora les preguntó por su percepción de lo ocurrido.

Quien me quiere decir qué dificultades tuvieron para los movimientos. [La coordinación] ¿La qué?, una, coordinación... ¿Cómo se sintieron trabajando con el compañero o la compañera? [Bien, normal], a ver, a ver, de a uno o de a una, de a una, de a una [Todos no lo hacían bien para llegar de primero], todos no lo hacían bien para llegar de primero, algunos. [Profe me dolían las manos] ¿Por qué te dolían las manos?, [Ella me llevaba arriada], ah la llevaba a toda. ¿Cómo te sentiste? [No profe ella es muy lenta], ¿Quién es muy lenta?, ¿Por qué?, no corría. (C.3.M.)

En esta socialización, la profesora retomó lo ocurrido en la clase anterior, y cuestionó nuevamente, por qué no lograron trabajar en equipo.

...Quiero que nos devolvamos un poquito a la clase de ahora ocho días, ¿Listo?, el trabajo en el circuito, voy a preguntar y alzan la mano, ¿Por qué se les dificultó trabajar en equipo? Estamos hablando de ahora ocho días, del circuito, ¿Por qué se dificultó el trabajo en equipo?, [Porque no hubo comprensión, pues, no hubo comunicación] muy bien. Mire, mire, esa es la clave, no hablaron, no hablaron. (C.3.M.)

Según la observación realizada, estos dos ejercicios de autoevaluación tenían como objetivo que el estudiantado verbalizara las dificultades que tuvieron en las tareas realizadas. Sin embargo, la poca disposición del grupo y la falta de atención entre ellos no permitieron que se lograra el objetivo.

En las sesiones cuatro y ocho, también se realizó una actividad de autoevaluación que incluyó una autocalificación. En la clase número cuatro, hubo un trabajo en equipos para construir una cartelera. Al iniciar la socialización, la profesora les propuso realizar una autoevaluación a su trabajo y que se asignaran una calificación.

Muchachos ustedes mismos se me van a evaluar, eso se llama autoevaluación, cada equipo me va a dar una nota de autoevaluación (shh), escúchenme, que van a tener en cuenta... el trabajo allá en la cancha, ¿Listo?, ténganlo muy en cuenta, el trabajo, si se logró la socialización, si se logró el objetivo de lo que la profesora propuso, ¿Listo? (C.4.M.)

Con algunos grupos la profesora les preguntaba el porqué de la calificación que se asignaban, intentando que expresaran las razones y criterios que tuvieron para evaluarse.

Autoevaluación ¿Por qué 5? [Profe porque expusimos bien y entendimos el tema y trabajamos en equipo], entendieron el tema, trabajaron todas. (C.4.M.)

Autoevaluación [4.0 porque hablamos mucho] ¿Hablaron mucho? [Entonces 3.0], bueno ¿3.0 o 4.0?, [4.0]. (C.4.M.)

Bueno autoevaluación [4.0]. 4.0 ¿Por qué? [Estuvimos hablando todos al inicio cuando otros expusieron]. (C.4.M.)

¿Qué nota se ponen ustedes? [Profe, en el trabajo en la cancha 3,5 y acá 5]... bueno entonces cuál de las dos, es una sola nota [3.5], 3.5 listo muchachos. (C.4.M.)

La calificación que determinaban algunos equipos no correspondía con el juicio de María, en ese momento manifestaba su inconformidad, aunque respetaba su decisión.

... se supone que es la autoevaluación, que uno la debe respetar, pero muchachos ustedes tienen que aprender a ser muy honestos ¿Ustedes trabajaron todo el tiempo muchachos para ganarse un 3.5?, la verdad, la verdad [Sí, profe] ¿Sí? Ustedes no tuvieron discusión, no se quedaron sin hacer nada, no pelearon ¿No? [Una vez profesora, pero eso es normal] ¡Ah! eso se llama aprender a afrontar las cosas. (C.4.M.)

Al terminar la clase, la profesora hizo un comentario general sobre la honestidad al realizar la autoevaluación.

En la autoevaluación le falta ser más sinceros, más honestos, esa nota que dieron ahí de algunos no corresponde, ojo con eso, entonces vamos a seguir trabajando mucho la autoevaluación. (C.4.M.)

Tal vez, esta falta de honestidad que referencia la profesora se deba a la poca frecuencia con que se realiza este ejercicio, por tanto, el estudiantado no tiene construido un criterio que le permita ser más asertivo con su calificación. De igual manera, los criterios presentados por María para definir una calificación fueron muy amplios y pueden confundir al estudiante, una mayor concreción en los ítems a evaluar, puede generar mayor responsabilidad, especialmente cuando se trata de una autoevaluación colectiva, porque no es sólo el trabajo particular, sino el trabajo de cada estudiante con su respectivo equipo.

En la sesión número ocho, trabajó la rumba aeróbica. Como se registró en el diario de clases, al finalizar la actividad, María los reunió en círculo, le preguntó a cada estudiante por la nota que se pondrían y el por qué.

La pregunta por la calificación incitaba la argumentación, especialmente porque al definir su nota, el resto del grupo realizaba comentarios a favor o en contra de esa calificación.

En esa conversación, María no registró las notas en la planilla de seguimiento, sólo quería escuchar la opinión de cada estudiante.

... uno por uno, usted qué nota se pondría. (C.8.M.)

¿Usted qué nota se pondría? [Piénselo bien, dice una estudiante] No, no, no usted, usted [Porque yo hablo mucho, me rio mucho y no bailé], eso, eso vi yo, por eso le pregunté. (C.8.M.)

Qué te pondrías [4.0] 4.0 ¿Por qué? [Yo no me paré, profe si yo me equivocaba volvía a empezar y algunas se quedaban quietas]. (C.8.M.)

Las que están hoy riéndose por todos los lados (autoevaluación) [2.5] ¿Por qué? [Porque en la actitud de la clase yo me reí mucho, pero participé]. (C.8.M.)

A ver por acá, usted que bailó y que le gustó [3.0], 3.0 y por qué [Ah profe yo no bailé bien]. (C.8.M.)

¿Cómo se sintió?, la nota [Un 4.0] un 4.0, por qué [Eso es nuevo para mí]. (C.8.M.)

Cuánto se pondría [Profe, yo no sé], ah y si usted no sabe, entonces quién sabe [Un 4.0]. Un 4.0. Vea, pero yo estoy aterrada porque se han puesto nota tan bajita [Ah profe es que hay que ser justos (risas)]. (C.8.M.)

A ti qué se te dificultó un poquito ¿Por qué? [Profe tiesa], para bailar se necesita soltar [Es que el miedo no lo deja a uno, dice otro estudiante] ¿Y por qué miedo?, él dice que el miedo no lo deja a uno ¿Y por qué? [Que le hagan *bullying*, que se burlen], pero aquí estaban disfrutando. (C.8.M.)

Al terminar la charla, tomó su planilla y llamó a lista para que le dictaran su calificación. En ese momento no permitió justificaciones de las calificaciones.



Bueno voy a llamar a lista y me dan la nota... Julián rapidito. No, no me pregunten nada, no me digan nada, me dicen la nota y ya, por eso ahorita conversamos. (C.8.M.)

Sólo la calificación de un estudiante le llamó la atención y preguntó la razón de la nota tan bajita, pero no hubo conversación al respecto, el estudiante no quiso opinar.

Nicolás [2.0] ¿2.0? ¿Nicolás por qué 2.0? (C.8.M.)

La heteroevaluación también se presentó en esta unidad didáctica. De las seis clases realizadas, la profesora emitió la calificación en tres de ellas.

En este proceso de calificar, se presentó una situación que me llamó la atención. En la primera clase no observé que la profesora tomara su planilla o realizara algún registro durante o al finalizar la clase. En la segunda sesión ocurrió lo mismo, por esta razón, al terminar la segunda clase me acerqué a María y le pregunté cómo hacía el reporte de lo sucedido en la clase, teniendo presente sus palabras de las entrevistas, en las que recalca la importancia de calificar en cada clase, “claro que yo en cada clase saco nota”. (E.2.M.)

Su respuesta fue que, una vez terminada la clase, ella va a su oficina y califica al estudiantado según su trabajo (anexo 4). Esta respuesta me pareció un tanto confusa, dado que ella no conocía bien a todo el estudiantado y aún no sabía sus nombres. Así quedó registrado en su discurso, especialmente en la primera clase.

Vea joven cuál es su nombre. (C.2.M.)

... cómo es tu nombre, Juan, voy a tratar de aprenderme sus nombres. (C.2.M.)

... por eso te pregunto mientras me aprendo el nombre. (C.2.M.)

¿Cómo es tu nombre? (C.2.M.)

... cómo es tu nombre. (C.3.M.)

En la cuarta clase, cuando se realizó el trabajo en el salón exponiendo las carteleras, la profesora le solicitó a cada grupo una autocalificación. Este registro lo realizó una estudiante en la planilla de María, y a la vez, ponía un punto en el nombre de cada estudiante, como una forma de registrar la participación en la clase.

¿Quién me conoce ya todos los estudiantes? Me haces un favor me les pones un puntico aquí al ladito a los del equipo. (C.4.M.)

En la última clase, la profesora sí tomó su planilla, llamó a lista y le asignó una calificación a cada estudiante.

La nota de hoy yo la doy, recuerdan que hace quince días ustedes la dieron, hace ocho días, yo voy a dar la nota de hoy. (C.10.M.)

La participación del estudiantado en la evaluación de la enseñanza, sólo se presentó en una ocasión y fue al finalizar la primera tarea, de la clase número dos (circuitos). En ese momento, la profesora les preguntó qué no les había gustado de la actividad. Las respuestas fueron dirigidas al material y al poco tiempo dedicado a cada base.

Quién me dice qué no le gustó y por qué. Cristian [Fue muy poquito tiempo profesora], fue muy poquito tiempo... muy bien de lo que dicen de poquito tiempo... pero saben por qué hice la toma de frecuencia apenas en el primero, porque ustedes apenas están empezando a trabajar ese organismo, se suponen que en un mes ya no me van a decir “ay profe, ya no más profe”, no, en un mes ustedes antes van a pedir más, sobrados. (C.2.M.)

... Qué más no les gustó [Los lazos tan corticos], los lazos muy corticos, evaluación para la profe, ¡ay, pero les cuento una cosa!, es que ustedes son muy altos (risas). (C.2.M.)

Por otro lado, los principales instrumentos utilizados en esta unidad didáctica, fueron las fichas elaboradas por el estudiantado para registrar la toma de frecuencia cardiaca y la planilla de seguimiento. Adicional a ellos, la profesora utilizó dos metodologías para abordar los contenidos conceptuales (alcanzar una estrella y elaboración de carteleras), las cuales se convirtieron en dos estrategias evaluativas.

En la clase número dos, la profesora les recordó el tema de la unidad didáctica y el compromiso de construir una ficha con los datos de su frecuencia cardiaca.

... recuerden que vamos a trabajar acondicionamiento físico, que vamos hacer toma de pulso en reposo, que la vamos hacer en la parte específica de la clase, cuando nuestra temperatura este muy elevada, y que la vamos a hacer al finalizar y que ustedes van a consignar esas tres tomas en unas fichitas, que luego me las van a presentar a mí. (C.2.M.)

A lo largo de la unidad didáctica, la profesora les recordaba la responsabilidad que tenían de construir las fichas y cuando debían presentarlas.

Dentro de ocho días mientras ustedes van haciendo ese trabajo tan bonito que van a realizar, me traen las fichas para yo ir mirando cómo va la ficha de cada uno... Mientras ustedes están haciendo un *collage*, la profe está revisando fichitas. (C.3.M.)

Bueno recuerden para dentro de ocho días traer las fichas, ya es la última semana. (C.8.M.)

... les dije que era el último día que entregaban las fichas ¿Listo?, entonces me hacen el favor y vienen y me colocan las fichas acá. (C.9.M.)

La respuesta del estudiantado ante la elaboración de las fichas no fue la esperada por María, muy pocos entregaron el trabajo en los tiempos definidos, por esta razón, la profesora les dio plazo de entregarlas un día después, pero con una calificación máxima de 3.5.

... Yo mañana recibo, pero califico a partir de 3.5, 4 no. Yo mañana recibo, pero 3.5, 4 no. (C.9.M.)

Al terminar la clase, nuevamente les recordó el compromiso de entregar las fichas y cómo sería la calificación.

¡Ojo!, recuerden las fichas para mañana, califico sobre 3.5. (C.9.M.)

A pesar que la profesora amplió el tiempo de entrega, la respuesta del estudiantado no fue positiva y en la última clase, María les manifestó su inconformidad con el resultado obtenido.

... las poquitas fichas que me entregaron, me quede muy triste porque se nota, se nota, totalmente, que algunos inventaron los rangos, aprendieron, eso sí lo tengo claro, aprendieron que iniciando, las pulsaciones son bajas, aprendieron que terminando vuelve y baja el pulso, pero como no se la toman conscientemente en la parte central donde la capacidad cardiaca está muy elevada, donde las pulsaciones, donde el corazón está bien arribita, entonces inventaban el rango... pero muy triste porque no, no se logró el objetivo con las fichas como se pretendía. (C.10.M.)

La profesora proyectó en sus decisiones pre-interactivas, realizar una “autoevaluación” de estas fichas, donde el estudiantado expresara su opinión sobre el instrumento y su funcionalidad. Esta actividad no se llevó a cabo. En ningún momento hubo un cuestionamiento al estudiantado sobre qué pensaban de las fichas, que dificultades tuvieron, o por qué no las realizaron. La única evaluación al respecto, fueron los comentarios que María emitió.

A continuación, se presentan algunas fichas entregadas por el estudiantado (anexo 23).

<p>Primera clase 2/4/2014</p> <p>Toma de frecuencia</p> <p>Calentamiento.</p> <p>En la clase hubo 3 tomas fueron.</p> <p>Inicio= 14 pulsaciones por Segundo</p> <p>Medio= 23 pulsaciones por Segundo</p> <p>Terminación= 16 pulsaciones por Segundo</p>	<p>Frecuencia cardiaca Segunda clase 11/2/2014</p> <p>Ejercicios</p> <p>en esta clase hubo 2 tomas de Frecuencia Fueron.</p> <p>Reposo= 13 pulsaciones por Segundo</p> <p>Especifica= 24 pulsaciones por Segundo.</p>
<p>Tercera clase 18/2/2014</p> <p>No hubo Toma de frecuencia durante la actividad que fue las bases entonces yo me lo tome en el Párrafo Realizamos relevo</p> <p>Antes de realizar, 12 pulsaciones por el ejercicio</p> <p>Calentando= 26 pulsaciones</p> <p>Realizando= 30 pulsaciones</p> <p>Terminado= 16 pulsaciones</p>	<p>Quinta clase 25/2/2014</p> <p>Toma de frecuencia</p> <p>Pesas</p> <p>Inicio= 13 pulsaciones por Segundo</p> <p>Medio= 22 pulsaciones por Segundo.</p> <p>Terminación= 18 pulsaciones por Segundo.</p>
<p>Quarta clase 4/3/2014</p> <p>En esta clase fue la exposición del Collyre que realizamos en clase, igual me tome la frecuencia patinando Realizamos resistencia</p> <p>Inicio= 19 pulsaciones por Segundo</p> <p>Medio= 30 pulsaciones por Segundo</p> <p>Terminado= 14 pulsaciones por Segundo</p>	<p>Sexta clase 11/3/2014</p> <p>Primera clase de Bomba aeróbica</p> <p>Calentando= 18 pulsaciones por Segundo</p> <p>Medio= 25 pulsaciones por Segundo</p> <p>Terminación= 15 pulsaciones por Segundo.</p>
<p>Septima clase 18/3/2014</p> <p>Evaluaciones de Semestre.</p> <p>Realize ejercicio en la Cucheta de mi casa Abdominales</p> <p>Inicio= 11 pulsaciones por Segundo</p> <p>Medio= 14 pulsaciones por Segundo.</p> <p>Realizando= 17 pulsaciones por Segundo</p> <p>Terminación= 12 pulsaciones por Segundo.</p>	<p>Octava Clase 21/3/2014</p> <p>Continuación de la clase de Bomba aeróbica.</p> <p>Inicio= 11 pulsaciones por Segundo</p> <p>Medio= 14 pulsaciones por Segundo.</p> <p>Terminación= 13 pulsaciones por Segundo.</p>

Figura 71. Ficha del estudiante 1 de María (F.E.1M.).

<p>S-A</p> <p>04/02/2014</p> <p>Primera pulsación antes de hacer el ejercicio=14</p> <p>Segunda pulsación a mitad haciendo el ejercicio=28</p> <p>tercera pulsación terminado los ejercicios=16</p>	<p>S-A</p> <p>11/02/2014</p> <p>Primera pulsación antes de hacer el ejercicio=15</p> <p>Segunda pulsación a la mitad del ejercicio=22</p> <p>tercera pulsación Final del ejercicio=17</p>
<p>S-A</p> <p>18/02/2014</p> <p>Primera pulsación antes de hacer el ejercicio=16</p> <p>Segunda pulsación a la mitad del ejercicio=25</p> <p>tercera pulsación al Final de los ejercicios=16</p>	<p>S-A</p> <p>25/02/2014</p> <p>Primera pulsación al empezar el ejercicio=14</p> <p>Segunda pulsación a la mitad del ejercicio=20</p> <p>tercera pulsación al final del ejercicio=18</p>
<p>S-A</p> <p>4/03/2014</p> <p>Primera pulsación al empezar el ejercicio=15</p> <p>Segunda pulsación a la mitad del ejercicio=26</p> <p>tercera pulsación al final del ejercicio=16</p>	<p>S-A</p> <p>11/03/2014</p> <p>Primera pulsación al empezar el ejercicio=14</p> <p>Segunda pulsación a la mitad del ejercicio=25</p> <p>tercera pulsación al final del ejercicio=18</p>

Figura 72. Ficha del estudiante 2 de María (F.E.2M.).

<p>Clase #1</p> <p>1=15 2=25</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>	<p>Clase #2</p> <p>1=16 2=24</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>	<p>Clase #3</p> <p>1=14 2=24</p> <p>Pulsaciones</p> <p>=</p>
<p>Clase #4</p> <p>1=14 2=19</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>	<p>Clase #5</p> <p>1=15 2=29</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>	<p>Clase #6</p> <p>1=16 2=24</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>
<p>Clase #7</p> <p>1=15 2=25</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>	<p>Clase #8</p> <p>1=14 2=24</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>	<p>Clase #9</p> <p>1=15 2=28</p> <p>Pulsaciones</p> <p>☺</p>

Figura 73. Ficha del estudiante 3 de María (F.E.3M.).

Como puede observarse, las fichas son muy diversas, algunas tienen la descripción de la actividad que se realizó, otras sólo el dato numérico de las pulsaciones, unas fueron realizadas durante las clases y otras, como el caso de la ficha número uno, la estudiante tomó los datos de sus entrenamientos de patinaje.

La calificación de estas fichas quedó plasmada en el segundo instrumento utilizado por María, la planilla de seguimiento. Allí se evidencia que, de cuarenta y un estudiantes, sólo veintidós entregaron el producto final de la unidad didáctica.

REGISTRO DE NOTAS				SEGUIMIENTO			
DIR. GRUPO		CÓDIGO : N.A.		COMPETENCIAS		DEFINITIVA SEG	
GRUPO: A		VERSIÓN: 01		11 febrero		11 febrero	
PERIODO: 1		FECHA: Enero de 2014		11 febrero		11 febrero	
No.	Nombre	EST	EST	EST	EST	EST	EST
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							
62							
63							
64							
65							
66							
67							
68							
69							
70							
71							
72							
73							
74							
75							
76							
77							
78							
79							
80							
81							
82							
83							
84							
85							
86							
87							
88							
89							
90							
91							
92							
93							
94							
95							
96							
97							
98							
99							
100							

Figura 74. Planilla de seguimiento de María (P.M.). (Anexo 6.9).

Esta planilla, también fue utilizada por María para registrar las autocalificaciones del estudiantado y la heteroevaluación que realizó por medio de la observación.

En esta unidad didáctica también se utilizó como estrategia metodológica y a la vez evaluativa, la elaboración de carteleras y el juego de alcanzar una estrella. Estas estrategias no estaban previstas en su planificación.

En la sesión número cuatro, María les suministró un documento sobre la importancia de la educación física para ser leído en equipos, luego debían construir un *collage* y al finalizar la clase exponer su trabajo.

Entonces qué van a hacer, se van a hacer por equipos como les había dicho, van a leer el documento... luego en las carteleras van a hacer un *collage*... Acá ustedes van a proyectar con láminas, no con palabras, eso se llama *collage*, donde ustedes van a reunir varias figuras y nos van a decir algo... Los grupos son de 6 personas, si lo hacen de menos yo no tengo problema, eso sí, bien concentraditos, concentraditas ahí en el trabajo, recuerden que hay un resultado y que hay una evaluación ¿Listo? y que en la evaluación es donde vamos a exponer y todos vamos a escuchar. (C.4.M.)

Esta actividad terminó con un ejercicio de autocalificación por parte del estudiantado.

En la sesión número ocho, se realizó un trabajo teórico sobre el sistema muscular a partir del juego llamado “alcanzar una estrella”, allí el estudiantado se organiza en grupos y deben contestar unas preguntas, por cada respuesta acertada María le asignó una calificación de 1.8.

Ustedes ven allá unas estrellitas con unas caritas, la tarea de hoy, la tarea para hoy para acabarnos de meter en la parte de acondicionamiento físico, es repasar... allá tenemos doce preguntas, todas ellas tienen que ver sobre el sistema muscular. Ustedes se van a hacer en cuatro equipos, cuatro equipos de 9 o de 10 personas; se van a anotar en una hojita los integrantes del equipo, cuando estén listos yo les digo a ustedes, equipo A, equipo B o equipo C y D, listo. (C.9.M.)

En el diario sobre las clases (anexo 4), quedó consignada la falta de disposición del grupo durante la actividad, por esta razón, la profesora decidió suspender la actividad. Como calificación dejó el puntaje que cada equipo llevaba al momento de suspender el juego.

Como puede observarse, en las dos actividades anteriores, el objetivo fue evaluar los contenidos conceptuales. En la actividad de las carteleras, se observó a María hablando con los equipos e indagando si tenían dudas sobre la lectura, a la vez, cuestionaba las decisiones que tomaban para la construcción de la cartelera.

¿Les gustó el tema? ¿Sí? ¿Y por qué les gustó?, [Porque todas pudimos aportar] Y qué aportamos a ver, [Ideas], y más que son mujeres, ¿Será que se necesita la actividad física en nosotras las mujeres? [Sí] ¿Por qué? [Para mantener bien el cuerpo, para tener autoestima, para tener integración social, para la salud] hay no, no, déjeles un poquito a las compañeras, que ellas también aporten (risas), muy bien. (C.4.M.)

Qué tema cogieron [Profe el comer saludable y el calentamiento], ah que bien ¿Y por qué es importante el calentamiento?, [Porque si usted no calienta podría tener una lesión muscular], bueno y la alimentación qué [Porque sirve para la salud y nos ayuda a mantener saludables] ¿Y ustedes lo hacen? ¿Eso que están hablando lo hacen?, [Yo sí] uno a veces puede hablar mucho y no hacer. (C.4.M.)

¿Qué tiene que ver la alimentación con el deporte? [Eh que uno tiene que estar bien alimentado para hacer ejercicio, bien balanceado, si uno no está bien alimentado le da la pálida jugando] ya, le da la pálida jugando [Para tener buen peso] para tener buen peso, buen físico, qué bien. (C.4.M.)

Así mismo, en la clase número ocho, con el juego de alcanzar una estrella, la profesora iba aclarando dudas o haciendo preguntas cuando el grupo no respondía de manera correcta a los interrogantes. No fueron muchas las intervenciones por parte de María, dado que la actividad fue suspendida por la profesora debido a la poca atención y escucha por parte del estudiantado.

¿En qué ejercicio interviene ese músculo?, [En la flexibilidad], en la flexibilidad de qué. Muestre un ejercicio... Párese pues y lo hace [El estudiante realiza el ejercicio] Miren, un ejercicio en el que interviene el músculo esternocleidomastoideo. Muy bien. (C.9.M.)

Quién muestra [Profé el pectoral mayor queda por aquí] Claro el pectoral mayor está ubicado ¿Dónde? [Arriba] Donde están los senos en nosotras las mujeres, donde están las tetillas en los hombres, listo muy bien. (C.9.M.)

Muy bien la pregunta es [Señalar y nombrar los músculos que envuelven al cúbito y al radio], pero primero nos muestra cuál es el cubito y cuál es el radio [El cúbito es éste, y el radio éste] Listo, muy bien ahí están. ¿Y saben cuáles son los flexores y los extensores?, [Ah claro], eso, muy bien lo que me dice, ¡Pues claro! Muéstrémelo. Ah qué bien. (C.9.M.)

La evaluación de conceptos también se hizo presente en la construcción de las fichas, ya que no sólo debían saber cómo tomarse la frecuencia cardiaca (procedimental), sino comprender las variaciones que esta tiene durante el ejercicio. Este objetivo se logró parcialmente, dado que en general comprendieron las variaciones que tiene la frecuencia cardiaca durante la actividad física, pero no todos fueron honestos al escribir el número de pulsaciones, así se los hizo saber María en la última sesión de clase.

... me quede muy triste porque se nota, se nota, totalmente, que algunos inventaron los rangos. (C.10.M.)

Por otro lado, en las dos clases en que se presentó la autoevaluación y/o autocalificación, María no les presentó los criterios que deberían tener en cuenta para realizar esta actividad. Sólo en una ocasión, realizó un breve comentario que pretendía iluminar la calificación y fue referido al trabajo realizado; esta expresión puede acercarse más al contenido procedimental.

... cada equipo me va a dar una nota de autoevaluación... Muchachos tengan en cuenta el trabajo allá en la cancha, ¿Listo?, ténganlo muy en cuenta, el trabajo. (C.4.M.)

Como se mencionó anteriormente, en las dos primeras sesiones, la profesora no realizó ningún registro durante o al finalizar las clases. Su respuesta ante la pregunta por cómo realizaba el registro fue que, una vez terminada la clase, le ponía una nota a cada estudiante según su trabajo. Ante esta respuesta no es posible identificar qué contenidos fueron evaluados, pues que la palabra “trabajo” puede referirse al desempeño en las tareas o a la actitud durante la clase

Si se observa la planilla de calificaciones, se puede concluir que de las siete calificaciones que surgieron de esta unidad didáctica, las dos primeras columnas no es posible identificar de qué contenido surgieron (sin contar la tercera columna que es una X o un punto, que indican la participación en la exposición de carteleros). La cuarta fue la autoevaluación de los carteleros. La quinta columna fue una autocalificación en la clase de rumba. Las columnas sexta y séptima corresponden a las fichas y a la actividad de alcanzar una estrella, también basadas en contenidos conceptuales, y la última columna del 1º de abril, fue una heteroevaluación y tampoco hay evidencias en el discurso de María que permitan identificar a qué contenido hizo alusión esa calificación.



REGISTRO DE NOTAS		SEGUIMIENTO												
DIR. GRUPO		COMPETENCIAS	DEFINITIVA SEG.											
GRUPO: A	CÓDIGO : N.A.	EST	DEFINITIVA SEG.											
GRADO: 8º	VERSIÓN: 01		DEFINITIVA SEG.											
PERÍODO: I	FECHA : Enero de 2014	DEFINITIVA SEG.												
No.	NOMBRES	EST	DEFINITIVA SEG.											
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
31														
32														
33														
34														
35														
36														
37														
38														
39														
40														
41														
42														
43														
44														
45														
46														
47														
48														
49														
50														
51														
52														
53														
54														
55														
56														
57														
58														
59														
60														
61														
62														
63														
64														
65														
66														
67														
68														
69														
70														
71														
72														
73														
74														
75														
76														
77														
78														
79														
80														
81														
82														
83														
84														
85														
86														
87														
88														
89														
90														
91														
92														
93														
94														
95														
96														
97														
98														
99														
100														

**Figura 75.** Calificaciones en la planilla de seguimiento de María (P.M.).

En términos generales los contenidos conceptuales estuvieron muy presentes en esta unidad y fueron determinantes para definir la calificación final. Por otro lado, llama la atención que una vez analizado el discurso y la acción evaluativa de María, no es posible identificar con claridad, los momentos o acciones específicas que permitan conocer cómo se evaluaron los contenidos procedimentales y actitudinales.

A manera de conclusión de este apartado, es posible afirmar que el estudiantado participó de su evaluación por medio de actividades de autoevaluación y autocalificación, algunas individuales y otras colectivas. Asimismo, la heteroevaluación realizada por María tuvo un lugar importante en la calificación final.

Los instrumentos utilizados fueron principalmente las fichas del estudiantado y la planilla de seguimiento de la profesora, aunque también utilizaron como instrumentos las carteleras y las preguntas grupales (alcanzar una estrella).

#### 6.6.4 Reflexión sobre la evaluación.

Al terminar la unidad didáctica, se realizó una tercera entrevista con María con el objetivo de conocer sus percepciones sobre la evaluación realizada. La conversación fue muy corta y sus respuestas muy concretas (anexo 3).

En términos generales María no quedó satisfecha con su desempeño en esta unidad didáctica, en su criterio, no se lograron los objetivos propuestos y el trabajo con este grupo tuvo varias dificultades y no fue fluido.

... en este momento le estoy colaborando a la institución con otras actividades, entonces lo que hace que no pueda como realmente enfocarme con la unidad temática como yo la quería, como lo que pretendía hacer... al principio se les da a los muchachos unos contenidos todos lindos y se va a hacer esto, esto y lo otro, y cuando va pasando el tiempo, entonces que hay que hacer esto, que hay que hacer lo otro, que no hubo clase, que entrega de notas, lo que sea y no se logra el objetivo completo. (E.3.M.)

La situación que señala María sobre la intermitencia de las clases, quedó registrada en el diario sobre las clases observadas (anexo 4), de diez sesiones programadas, se llevaron a cabo seis, de las cuales tres no fueron completas. Esta situación se debió a múltiples circunstancias internas del colegio.

La primera clase se realizó el 4 de febrero, pero no logré asistir porque modificaron el horario de la clase el mismo día y la profesora no logró avisarme. Según María esta sesión no fue completa y solo duró una hora.

En la clase número cinco no hubo clase porque el profesorado tenía programada una jornada pedagógica. En la clase número seis hubo un nuevo cambio de horario y la clase que era los jueves, se reprogramó para el martes en otro horario, por tanto, esta semana no hubo clase.

La sesión número siete no se realizó porque era la semana de las evaluaciones de periodo y se realizan los días martes y jueves. En estos exámenes algunas materias realizan pruebas teóricas sobre los contenidos que han desarrollado. Educación física no participa en estas pruebas.

La clase número ocho se realizó en un horario no habitual (otro día y otra hora). La profesora programó con el estudiantado una hora de clase para subsanar que llevaban tres semanas sin sesiones. Un cambio con otra profesora le permitió realizar la clase.

En la clase número nueve, la primera hora no se realizó porque el estudiantado estaba en un taller de sexualidad que programó la Secretaría de Educación de Medellín.

Cómo puede notarse, esta situación no favorece un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, es un inconveniente para lograr los objetivos propuestos. En este sentido, María manifiesta su inconformidad con el proceso de enseñanza realizado, en especial desde el resultado que tuvo la elaboración de las fichas del estudiantado.

... pero a mí me quedó el sin sabor y el vacío porque yo con ellos estaba trabajando lo de la frecuencia cardiaca, concientizarlos a la importancia de la actividad física y yo siento que ellos gozaron algunas clases, que sí, que se las gozaron, que pasaron bueno, pero en sí con las poquitas fichas que me entregaron cuando uno las ve y las observa, ve una ficha con unos números que algunos se los inventaron, que estoy convencida que se los inventaron, o sea ve tres números ahí y uno es como ¿Y qué pasó?... entonces esa unidad temática para mí en este momento no me siento contenta. (E.3.M.)

Esta misma sensación de desconcierto la relaciona con su proceso evaluativo, para María, la evaluación realizada no cumplió sus expectativas, por el contrario, fue una gran falencia en esta unidad didáctica.

... también regular, porque entonces no se da, si los contenidos no se dan bien, hubo momentos en los que yo sacaba notas porque era obligación sacarlas, porque era obligación. (E.3.M.)

Ante esta afirmación de sacar notas de manera obligatoria, surgió en la entrevista el interrogante de ampliar esta información.

B: Y cuando me dices que sacabas notas porque había que sacarlas ¿A qué te refieres?

M: Eh por ejemplo... Si me quedaba tiempo lo hacía, si no, eso se quedaba en veremos, así te lo digo muy sinceramente, si me quedaba tiempo yo decía “ah verdad que con 8-B trabajé supongamos la rumba aeróbica, entonces no les coloque nota, hay que colocarles nota”, a mí me toca llegar o por la tarde, o en mi casa, o al otro día que yo tenga un huequito, “huy de verdad que con 8-B yo trabajé tal cosa hay que ponerles nota” y entonces pienso “¿El grupo cómo se manejó?, ah sí, el grupo respondió en la clase” y entonces a lo ovejita todo el mundo 4.5, 5, 3.5 o 4. (E.3.M.)

Esta declaración de María sobre su procedimiento para calificar genera algunas inquietudes. La primera es, ¿Estas acciones se realizaron por estar en un momento coyuntural de la unidad didáctica o es una acción repetitiva en su enseñanza? Es decir, ya se ha ilustrado la intermitencia de las clases que tuvo María con este grupo y la dificultad que puede suponer para el proceso



evaluativo, pero, al no tener la referencia de unidades anteriores, no es posible identificar si esta es la razón que la llevó a actuar de esta manera, o si es una actividad recurrente.

En segundo lugar, surge la inquietud si para María la calificación se convierte en el fin último de la evaluación, dado que, al indagar por la evaluación realizada durante la unidad didáctica, restringe su reflexión a los inconvenientes para “sacar notas”.

Es importante recordar que, en entrevistas anteriores, María reconoció la diferencia entre evaluar y calificar y cómo para ella la calificación estaba anclada a los requerimientos del sistema educativo del cual hace parte. Sin embargo, esta forma de proceder, conlleva a pensar que este discurso no es evidente en la práctica.

... la calificación es números, números y resultados, y la evaluación para mí es más del ser. (E.1.M.)

... lastimosamente, los resultados hay que verlos, hay que entregar unas notas, o sea eso toda la vida, así sea cuantitativo o cualitativo hay que hacerlo. (E.1.M.)

Otro cuestionamiento que surge de su declaración es ¿Cuáles son los criterios utilizados para emitir una calificación? En su discurso manifiesta que luego de terminada la clase, hace un recuento mental “¿El grupo cómo se manejó?, ah sí, el grupo respondió en la clase”. (E.3.M.), y desde allí emite una calificación generalizada. Esa expresión *cómo se manejó*, puede asimilarse con aspectos disciplinarios y actitudinales, por tanto, podría pensarse que la calificación surge exclusivamente del comportamiento y no se tienen en cuenta otros contenidos, como la ejecución de las tareas o los contenidos conceptuales.

María reconoce que esa forma de calificar no fue la más apropiada, pero en su discurso no se encuentra una alternativa que invite cambiar esta situación en unidades futuras.

B: ¿Y entonces crees que esa manera en la que evaluaste no fue la más indicada?

M: No, no fue la más indicada, que hay que hacerlo sí, pero uno en el día a día de esto, hasta uno agacha la cabeza y dice “pero es que no puedo”, pues tan doloroso y tan triste, pero es que yo que hago, es que no hay nada más que hacer. (E.3.M.)

Al indagar por los instrumentos utilizados, María considera que la planilla hace parte de los requerimientos institucionales, por tanto, no la considera susceptible de cambios o modificaciones, ni siquiera en la forma en que ella hace uso de esta herramienta.

... pues con las planillas hay que seguir, eso no se puede cambiar. (E.3.M.)

En el caso de las fichas, la profesora señala que es necesario seguirlas trabajando porque hace parte de un proyecto más amplio denominado “Mi diario deportivo”, con el cual pretende fortalecer la práctica de actividad física en los adolescentes. No obstante, reconoce que la elaboración por parte del estudiantado no cumplió sus expectativas y continuar con este tipo de tareas puede ser complejo.

Sí claro, la ficha si hay que seguirla trabajando. Es que vea la ficha es la iniciación de este trabajo (me enseña un texto guía)... “Mi diario deportivo”, son 11 hojas... entonces la ficha es una preparación, porque esto ya sigue para la tercera unidad, entonces mire, si la ficha fue una sola cosita pequeñita y la respuesta fue tan negativa, porque fue muy negativa, entonces para meterlos en esto va a tocar trabajar mucho con ellos. (E.3.M.)

Es de recordar que no hubo una retroalimentación hacia el estudiantado sobre la elaboración de las fichas o una reflexión sobre su utilidad para conocer los efectos del ejercicio sobre la frecuencia cardíaca, por el contrario, María sólo comentó la falta de compromiso del estudiantado para su construcción.

Miren, porque las poquitas fichas que me entregaron, me quedé muy triste, porque se nota, se nota, totalmente, que algunos inventaron los rangos... pero muy triste porque no, no se logró el objetivo con las fichas como se pretendía. (C.10.M.)

Más adelante en la entrevista, María confirmó nuevamente que no quedó satisfecha con su desempeño en la unidad, especialmente con la evaluación.

No, yo quede muy triste, aparte de triste, aburrida, pues de verdad aburrida. (E.3.M.)

A pesar de su desconcierto con el proceso evaluativo realizado, María reconoce que las dificultades presentadas pueden convertirse en una oportunidad para mejorar en unidades didácticas futuras.

... hay que seguir trabajando, uno con ellos no puede desfallecer, que en la docencia todo es muy variable, entonces que si este grupo no te funcionó, hay otros que sí te funcionan, entonces los que te funcionan te dan alientos para poder trabajar con este, y este se te vuelve en un reto, o tiras la toalla o seguís con ellos y no la podés tirar porque ese es el reto. (E.3.M.)

En el discurso de María no se encuentran reflexiones sobre otros aspectos de la evaluación, como los actores, momentos o procedimientos.

En resumen, la conclusión de María una vez terminada la unidad didáctica, es que no logró los objetivos propuestos, así como tampoco se sintió tranquila con los resultados de la evaluación realizada. Para ella, la intermitencia en las clases fue un factor determinante para no llevar a cabo el proceso como lo tenía planificado.

Si bien la intermitencia de la clase puede suponer una gran dificultad, surge como inquietud si para María la calificación se convierte en el objetivo de la evaluación, ya que la primera preocupación que planteó, fueron los inconvenientes que se presentaron para “sacar notas” y no se manifiestan inquietudes sobre otros elementos de la evaluación como la retroalimentación, los actores o los momentos.

Es importante recordar que en entrevistas anteriores, María estableció la diferencia entre evaluar y calificar, y expresó que para ella la calificación estaba anclada a los requerimientos del sistema educativo del cual hace parte. Sin embargo, la forma de proceder durante esta unidad, conlleva a pensar que este discurso no se hace muy evidente en su práctica.

En cuanto a los instrumentos, la profesora asume la planilla de seguimiento como un formato institucional, por tanto, no requiere modificaciones, ni es susceptible de reflexión. En el caso de las fichas, el resultado no fue el esperado, pero continuará desarrollándolo con el estudiantado, ya que las fichas son el inicio de un trabajo mayor que espera realizar durante el año.

#### 6.6.5 Síntesis del caso.

A partir del análisis de la información recolectada durante el estudio, se puede concluir que, para María la evaluación hace parte de sus múltiples compromisos como docente, pero no requiere una atención especial dentro de su labor como maestra. Asimismo, se evidencia que el centro de interés de su práctica evaluativa es calificar el aprendizaje, y la evaluación de la enseñanza es una acción aislada sin periodicidad, ni constancia.

Un elemento importante durante el análisis del caso, fue reconocer que el trabajo de crecimiento personal que está realizando la profesora, influye en sus expresiones y acciones como docente, incluida la evaluación. El compromiso con su desarrollo espiritual, la llevó a relegar en su

discurso, los elementos pedagógicos y didácticos que orientan su quehacer, lo cual hizo en algunos momentos, que fuera complejo comprender sus posturas teóricas sobre la evaluación.

Para empezar, la concepción de evaluación de María no puede catalogarse en un sólo paradigma o racionalidad, pues su discurso y práctica se entremezclan formando combinación que es difícil determinar en un solo aspecto. Por un lado, su concepción de evaluación, se acerca a los postulados de la racionalidad práctica, al reconocer la integralidad del estudiantado y la importancia de valorar las actitudes y conceptos. Pero, por otro lado, en su discurso no es posible identificar cuál es el sentido que le otorga a la evaluación que realiza, el fin que persigue o para qué le sirve.

Así mismo, en su práctica se identifican acciones que limitan la evaluación a la calificación como producto final, acercándose a una evaluación sumativa y técnica, así en su discurso, se presente un esfuerzo por asumir la calificación como un requerimiento del sistema educativo en que está inmersa.

Si bien es importante resaltar que esta amalgama de conceptos y prácticas puede deberse a la falta de formación inicial y permanente sobre temas evaluativos, tampoco se vislumbra en María, un interés por adquirir aprendizajes significativos que le permitan fortalecer su acción evaluativa. En sus palabras, han sido los años de experiencia docente los que le han permitido consolidar un concepto de evaluación y modificar sus prácticas evaluativas durante los años como maestra.

En sus concepciones, los contenidos más relevantes en la evaluación son los actitudinales, especialmente el comportamiento en la clase y el respeto por los compañeros y la profesora. No obstante, reconoce la importancia de la evaluación de los procedimientos para el área.

En relación a la planificación sobre la evaluación, se puede concluir que no es un proceso que demande una atención especial en esta maestra. En la medida que transcurren las clases se van realizando acciones de unidades anteriores.

En la planeación de la evaluación se encontró que la heteroevaluación sería la principal manera de evaluar la unidad y el estudiantado sólo participaría en alguna actividad de autocalificación que surgiera en las clases. En el discurso de María no hubo ninguna referencia a ejercicios de coevaluación o evaluación de la enseñanza.

Efectivamente, en la acción evaluativa se corroboró que la heteroevaluación estuvo muy presente durante toda la unidad, especialmente en la asignación de calificaciones al finalizar las sesiones. Del mismo modo, el estudiantado realizó actividades de autoevaluación y autocalificación en algunas ocasiones.

Los instrumentos definidos para evaluar en esta unidad fueron la planilla de seguimiento y las fichas del estudiantado. Efectivamente ambos se utilizaron en la acción evaluativa, aunque el resultado de las fichas no fue el esperado por la profesora, dado que el compromiso del estudiantado en su construcción fue mínimo. A la vez, no hubo ninguna reflexión sobre las dificultades o inconvenientes que hubieran podido surgir en ellos al construir las fichas.

En cuanto a los contenidos a evaluar, la planificación de María incluye los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales. Sin embargo, en la acción evaluativa, los contenidos conceptuales fueron determinantes para emitir la calificación final, especialmente a partir de las metodologías utilizadas en la clase como la elaboración de carteleras y las preguntas grupales.

En el caso de los contenidos procedimentales, no es posible identificar con claridad cómo fueron evaluados. En palabras de María, la calificación de cada sesión surge “del trabajo en clase”. (E.2.M.), pero no es posible afirmar que se esté refiriendo al desempeño del estudiantado en las tareas motrices.

Igual situación se presenta con los contenidos actitudinales, los cuales se hicieron muy presentes en el discurso evaluativo de María, pero no hay evidencias en su acción, que permitan asumir que están incluidos en la calificación final de la clase.

A propósito del discurso evaluativo, se destaca el marcado interés de María en evaluar las actitudes, ya fueran negativas (censura y el llamado de atención) o positivas (motivación-felicitación). En tercer lugar, y con una frecuencia de aparición mucho menor con respecto a las dos primeras subcategorías, está la información correctiva.

Las subcategorías restantes (informativa, ofrecimiento de soluciones, indicación de errores, interrogativa, argumentativa y sancionadora) tuvieron una mínima presencia en el discurso de esta profesora. Estos resultados son positivos para el caso de la información sancionadora dado que su presencia no tendría un aporte significativo para la calidad de la enseñanza y la evaluación formativa.

Por otro lado, es importante pensar por qué una información evaluativa tan valiosa como la interrogativa y argumentativa no es frecuente en el discurso de María. Tal vez, la falta de formación en evaluación sea un factor determinante para esta ausencia.

Finalmente, el balance que realiza la profesora sobre la evaluación realizada durante la unidad didáctica no es positivo. La falta de constancia en las clases y sus múltiples ocupaciones y compromisos con el colegio, fueron las razones que expuso María para no cumplir los objetivos que tenía planeados.

A pesar de estas dificultades, llama la atención que su principal preocupación sobre la evaluación realizada, fuera la dificultad que tuvo para calificar, pues en su discurso, no surgen inquietudes sobre otros elementos como los actores, momentos o procedimientos.

En términos generales, se puede concluir que la evaluación del aprendizaje para María está muy ligada a la calificación. Si bien en el discurso de la profesora, se encuentra un interés por asumir una evaluación formativa, en la práctica de esta unidad didáctica, se encuentran algunas acciones que van en contravía de esta intención, como son emitir una calificación grupal sin criterios definidos y que su mayor preocupación, una vez terminada la unidad didáctica, fueran las dificultades para cumplir con el requisito de la calificación.

Por otro lado, la evaluación de la enseñanza es un proceso desdibujado de su acción. Si bien María ha realizado actividades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación en algún momento de su labor docente, son acciones esporádicas y no se perciben como un insumo valioso que le permita mejorar su proceso educativo.

## **Capítulo 7. DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS**

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

	<b>Pág.</b>
7.1 Ideas de educación y educación física	347
7.2 Institucionalidad	352
7.3 Concepciones de evaluación	356
7.4 Planificación sobre la evaluación	375
7.4.1    Momentos – actores	375
7.4.2    Contenidos – instrumentos	381
7.5 Acción evaluativa	395
7.5.1    Discurso evaluativo	395
7.5.2    Instrumentos, actores y momentos	408
7.5.3    Contenidos evaluados	424
7.6 Reflexión sobre la evaluación	431

## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CASOS CRUZADOS

*"... el objetivo de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos. El conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes, de los profesores/as y de alumnos/as... así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica"*  
(Pérez, 1992a, p. 117).

Una vez realizado el análisis de cada caso de manera individual, en este capítulo se presenta la discusión e interpretación de todos los casos con la teoría e investigaciones abordadas en el marco teórico-conceptual. Esta acción es denominada por Stake (2006) como "crosscase" la cual permite una interpretación transversal de los casos, o análisis de las convergencias y divergencias entre los casos según Tójar y Mena (2011).

### 7.1 Ideas de educación y educación física

La visión de educación y la educación física del profesorado se ven reflejados en su proceso de enseñanza, por ende, en las prácticas evaluativas que realiza.

En términos generales, el profesorado participante coincide en afirmar que la educación no debe limitarse a la dimensión cognitiva, donde el conocimiento sea el fin último, por el contrario, todos expresan que la función educativa debe cultivar en el estudiantado otros aspectos que potencien su integralidad y que trascienda a todos los aspectos de su vida. La perspectiva de la educación como un proceso de acumulación de conocimientos deja paso, en los discursos del profesorado, a otros aspectos claves entre los que destacan la atención a los valores y a las relaciones y al crecimiento personal:

Formar para la vida... todo tiene que trascender desde el colegio hacia la vida, o sea si uno no está como en ese plan, no tiene sentido, sería algo como aislado de la sociedad. (E.1.C.)

Yo pienso que la educación no debe consistir en ese asunto solamente de transmitir conocimientos o de información porque para eso definitivamente sirve hasta YouTube, un computador, internet, ahí está la información y van y miran; pero ese asunto digamos del maestro, como sujeto y también el estudiante como sujeto, esa relación, tiene que formar... esto es de darles herramientas al muchacho para que se defienda en la vida, pero no solamente se defiendan si no que encuentre un sentido también en su vida. (E.1.J.)

... la finalidad última que tiene la educación o que debemos de tener nosotros es formar personas... todos los contenidos deben llevar a esa parte, la formación del ser humano. (E.1.P)

... es formar buenos ciudadanos, buenas personas, tanto mental como físicamente, es como una forma integral; crear cultura. (E.1.L.)

... se preocupa uno más por la formación en valores, porque aprenda, porque respete, porque sea puntual, porque sea responsable. (E.1.D.)

... dar amor, ya, ese debería ser el papel de la educación... esa parte humana, esa parte de entender, esa parte de comprender, esa parte de escuchar. (E.1.M.)

Estas ideas de educación amplias que rescatan al estudiante como el centro de interés, son coherentes con la visión de educación como práctica social a la que se refiere López (2003) en la racionalidad práctica. A su vez, estas ideas de educación expresadas por el profesorado, reflejan el compromiso social que asumen en aras de potenciar en el estudiantado un desarrollo personal y social, si bien, como señala Hernández (2010) en su reflexión sobre la formación del profesorado, cabe preguntarse en qué medida los programas de formación atienden al propio desarrollo personal y social del profesorado, de forma que estén capacitados para ocuparse del crecimiento personal del estudiantado.

En nuestra investigación, era posible conocer si estos pensamientos se veían reflejados en sus acciones durante las clases. En ese sentido, encontramos algunas manifestaciones que son coherentes con su discurso, como las relaciones cordiales y cercanas que establecen con el estudiantado, sus formas de actuar ante los conflictos presentados o cómo los contenidos pasaron a un segundo plano para centrarse en la formación de valores.

Específicamente, podemos presentar algunos ejemplos de estas situaciones como el caso de la clase número uno de María. En el desarrollo de una de las tareas propuestas, se presentó un accidente entre dos estudiantes con un implemento deportivo, la reacción de ambas fue agresiva, la profesora al percatarse que había un conflicto previo entre ellas, decidió dejar el resto del grupo en trabajo libre y sentarse con ambas a dialogar sobre la situación. La conversación ocupó la parte final de la clase, hecho que puede ser criticable desde una perspectiva de aprovechamiento colectivo del tiempo de clase, pero la prioridad de María era resolver las diferencias entre ambas estudiantes.

No, no, escúcheme mi amor, escúcheme, la idea no es violencia con violencia... muchachas, la idea no es incitar a la pelea, pues como, la idea es conciliar... Estos incidentes pasan a diario en las clases de educación física... yo no puedo dejar que por esta bobadita esto se vuelva bien grave... Si tú lo hiciste sin culpa, muy sencillo, compañera me disculpa, salió de tu alma... ¿Tienes algo en contra de ella?, ¡aprovechemos!, hablemos. ¿Nada? ¿Ya se conocían? De qué colegio vienes tú, y tú, ¿Y ya se conocían? ¿Y antes habían tenido problemas?, a bueno entonces qué pasa. (C.2.M.)

Otra situación que se presentó en la clase número dos. María, hizo un llamado de atención a todo el estudiantado por su comportamiento, especialmente por la falta de escucha, la atención en las clases y el irrespeto hacia los compañeros. Por estos motivos decidió cambiar las tareas planeadas por actividades que implicaran trabajo en equipo y comunicación.

... la actividad de hoy la quise cambiar porque aquí nos falta como aprender a tolerarnos, a aceptarnos, escucharnos, comunicarnos y miren, hoy, toda la actividad fue de aceptación y tolerancia... muchachos miren, si todos nos aprendemos a tolerar en la diferencia, vamos a aprender a trabajar muy fácil y todo va a fluir... la clase la cambié totalmente a lo normal, no traje el circuito porque me interesa primero que todo, que se afiancen, que nos afiancemos, que nos consolidemos. (C.3.M.)

Esta modificación de su clase es una muestra de cómo la docente asume la educación como un proceso flexible, donde el contenido no se convierte en objetivo principal, por el contrario, los contenidos pueden adaptarse a las necesidades de los grupos. Esta forma de actuar es coherente con una idea de educación integral que procura un equilibrio entre el desarrollo personal y el social (Hernández, 2004).

Pero María, no fue la única en realizar este tipo de acciones. En la clase número siete, Diana hizo un llamado de atención al estudiantado por el mal comportamiento durante las clases y destacó la relevancia que para ella tiene el aprendizaje de actitudes positivas, por encima de las calificaciones.



Pero la nota ustedes saben que eso no es lo importante, es el aprender en la clase, estamos aprendiendo esa actitud que tenemos que tener en clase con la profesora, conmigo mismo y con ustedes como sus compañeros. (C.7.D.)

Cabe señalar en este punto que, en los diarios de clases de la investigadora, quedó registrado en varias ocasiones, una relación cordial, alegre y cercana entre el profesorado y el estudiantado, lo cual, puede asumirse como un interés en los docentes por construir relaciones de confianza y empatía, que superan el vínculo limitado por los saberes del área.

La relación del profesor con el grupo se percibe muy armoniosa, en medio de las actividades hay bromas, risas y tranquilidad. Tal vez, el contenido trabajado favorezca esta relación. Sin embargo, parece que esta actitud es permanente en el docente. (DC.J.)

La actitud del profesor es muy cercana con el estudiantado, hay risas en varios momentos de la clase y sus llamados de atención son en un tono amable y cercano. (DC.C.)

La actitud de la profesora es muy cercana con los estudiantes, su trato hacia ellos es alegre y respetuoso. (DC.D.)

Tal vez fue Carlos, el docente que más expresó con su discurso, un interés en otros aspectos personales y familiares del estudiantado, por ejemplo, la admisión a la Universidad y el resultado de las pruebas nacionales.<sup>31</sup>

... ustedes tienen que ir pensando en su futuro también. Muy importante que pasaron a la Universidad Nacional... Eh ¿De aquí quién pasó a la Universidad?, ¿Ana pasó?, Qué bacano. ¿A qué pasó? ¿Alexis pasó?, Alexis, a qué pasaste... ¡Felicitaciones! (C.5.C.)

Los del ICFES pues, de todas maneras, felicitaciones a los que les fue bien, a los que les fue mal de todas maneras también, pero tienen que mirar como otras opciones, si lo pueden volver a presentar o alguna cosa así y piensen sueñen, sigan soñando que esa es como la idea, sigan como pensando en cosas en grande. (C.6.C.)

Bueno varias cositas antes de arrancar... hay que felicitar a la familia de Jiménez porque quedaron campeones de la selección Antioquia pre juvenil (fútbol), muy bacano eso. (C.8.C.)

... bueno de todas maneras los que se presentaron a la universidad y pasaron, ¿Quiénes pasaron? ¿A qué pasaste? ¿Y vos? Ingeniería mecánica, ¿Pasaste de verdad Camilín?, eh ¡que bacano hombre!... ¿A qué pasaste vos Camilo?, ciencias políticas eh muy bacano. (C.10.C.)

A partir de estas situaciones, es posible valorar una cierta coherencia entre el pensamiento y la acción del profesorado con respecto a su idea de educación, aunque, cómo se verá más adelante, este interés por fomentar los valores y actitudes en el estudiantado, no está amparado en una evaluación sistemática y formativa. A pesar de esta situación, el interés por otros aspectos del estudiantado, puede aportar a una visión de escuelas eficaces que en palabras de A. López (2012) constituyen factores importantes en la búsqueda de la calidad, el “ambiente tranquilo, centrado en el trabajo... máxima comunicación entre profesores y alumnos y ambiente de aprendizaje positivo” (p. 52).

En coherencia con estas actitudes y maneras de pensar la educación, el profesorado asume la educación física como un área que puede aportar a esta formación. Desde esta perspectiva, los contenidos se asumen como un medio para potenciar las capacidades humanas y educar en valores.

---

<sup>31</sup> La prueba SABER 11° es una evaluación nacional aplicada al último grado de la educación media, con el fin de proporcionar información a la comunidad educativa sobre el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar.

Como se puede observar en los siguientes comentarios, se aprecia en el discurso del profesorado no sólo una convicción personal sobre la contribución de la educación física a su idea de educación como desarrollo personal y social, sino también al papel destacado que puede jugar esta disciplina escolar.

... la idea es que aprenda, pero más que sea persona y que se forme, no tanto que aprendió a nadar, a mí de qué me vale, bueno aprendió mucho a nadar, pero usted no es un buen ciudadano, y el buen ciudadano o la buena persona es desde su responsabilidad en la clase, desde su actitud, si es así en este trabajo, así puede ser generalmente en las otras cosas. (E.1.L.)

... es la concepción que yo tengo de la educación física, que no solamente se queden en el asunto de que pateen bien un balón... bueno eso puede ser muy interesante, pero el asunto de ser ciudadano, yo pienso que eso se enseña más que en las otras áreas. (E.1.J.)

La educación física ahí juega un papel importante, digamos en la parte de la salud, del desarrollo total del niño, de la formación integral y holística, pues que el pelado pueda tener todo eso, porque todos no van a ser deportistas, pero si van a realizar una parte de una buena salud para su desarrollo personal, integral, profesional y hasta su desarrollo social, eso es lo bueno de la educación física, que nos permite integrarnos, socializarnos, conocer nueva gente. (E.1.C.)

... la educación física es muy linda, es muy integral, para mí es la única área que integra todo... los estudiantes (por medio de la educación física) se van a conocer más como personas, el amor, el respeto, la tolerancia, la comprensión, la disciplina. (E.1.M)

En las palabras del profesorado se percibe un amor por su disciplina, una confianza en las fortalezas de su área y cómo desde ella se deben potenciar las capacidades morales, éticas y políticas del estudiantado, tal como lo plantea Fernández-Balboa (2004). Se trata de una concepción integral de la educación física, que se corresponde con el hallazgo de Foglia (2014), donde el profesorado de su estudio, ya señalado en el apartado de antecedentes de nuestro trabajo, también manifestó una concepción de educación física holística, que debe propender por la formación del estudiantado.

Bien podríamos afirmar que, en sus discursos, el profesorado de nuestro estudio señala aspectos claves de la perspectiva de la educación física a la que se alude en la Declaración de Berlín de 2013, en la que se nombra que “la educación física en la escuela y en todas las demás instituciones educativas es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida” (UNESCO, 2013, p. 13).

Todo ello, en contraste con otras concepciones, como las que se deducen de los resultados del estudio Ruiz (2006), quien concluyó en su investigación que el profesorado participante asumía la educación física desde dos perspectivas: como ciencia del movimiento o ciencia para el desarrollo de lo corporal. Ambas visiones están ligadas a ideas de rendimiento, automatización de movimientos o un cuerpo como instrumento que debe ser moldeado, tonificado y desarrollado muscularmente.

La manera en que los participantes de nuestro estudio asumen la educación física, puede evidenciarse en algunos momentos de sus clases a través del discurso y las acciones realizadas. Nuevamente se destaca el interés del profesorado en fomentar los valores y actitudes positivas en el estudiantado, así como interrogar y motivar la reflexión sobre aspectos cotidianos de la sociedad que desbordan los contenidos procedimentales y conceptuales de cada unidad didáctica, tal y como es posible observar en algunos ejemplos de los casos de Juan y Carlos.

Al iniciar la clase número seis, el profesor Juan se refirió a un hecho de violencia ocurrido en la ciudad entre hinchas de dos equipos de fútbol. Su intención fue motivar una reflexión en el estudiantado, y a la vez, relacionar el consumo deportivo con el tema de su unidad didáctica.

Ustedes vieron que ayer en las noticias salió que mataron ¿A quién? [Unos hinchas de Nacional] ¿Cuántos hinchas de nacional? [Tres] ¿Dos o tres?, bueno que sean tres. Los que van al estadio a ver un partido de fútbol ¿Eso es una práctica recreativa? [Sí] Sí ¿Por qué? [Porque lo hacen en su tiempo libre], porque lo hacen en su tiempo libre ¿Por qué más? [Genera placer], genera placer ¿Qué más? [Alegría] Alegría ¿Cuál?, emoción, bueno ¿Qué pasa entonces con esos hinchas, que supuestamente es un asunto de alegría, de felicidad y yo voy y mato a otro? [En eso influye la crianza] ¿Por la crianza?... vea ella dice que son asuntos de la casa... ¿Quién más tendrá ahí responsabilidad? [Él mismo], una responsabilidad individual ¿Qué más? Vea el otro asunto muchachos es que a nosotros nos meten en la cabeza y nosotros peleamos “ah, es que éste es de Nacional, éste es de Medellín” “que nosotros somos los mejores que ustedes los peores” y cuántos de nosotros nos hemos visto peleando por esas bobadas, supuestamente es un asunto de placer y nos dejamos meter en el asunto. (C.6.J.)

Partiendo del mismo tema de violencia entre hinchas de fútbol, Carlos realizó una reflexión en la clase número dos.

... es bueno que hagamos la reflexión acá sobre el fútbol hombre, yo creo que, aquí hay muchos jóvenes que van al estadio, que tienen amigos que son del equipo rival, y eso ya se está convirtiendo como en un problema a nivel social, casi que un problema de salud pública, entonces si hay que mirar ahí que ustedes también vayan reflexionando pues... ustedes son los que tienen que empezar a transformar eso, ir cambiando eso, que el hecho de que se encuentren los del Medellín y los del Nacional por una camiseta, así sean amigos, se tiran pues, no tiene sentido, entonces tienen que poner cuidado como en eso... hay que volver a los tiempos de antes, o sea las fiestas de salida son buenas, pero que el espectáculo no sea en las tribunas sino en la cancha... o sea para eso uno va al estadio, para mirar el partido, entonces sí que hagan unas reflexioncitas ustedes. (C.2.C.)

Ambos profesores retomaron un hecho ocurrido en la ciudad para llamar la atención del estudiantado ante la situación de violencia que se genera alrededor del fútbol. Estas reflexiones cobran relevancia en el contexto escolar no sólo por los temas que cada uno estaba abordando en su unidad didáctica, sino especialmente, porque algunos estudiantes hacen parte de las barras de los equipos locales. En ese sentido, contribuyen con desarrollar actividades que, como señalan Hernández, Velázquez y López (2002), pueden incidir “en el desarrollo de actitudes para la convivencia, para la tolerancia, para la resolución pacífica de los conflictos y para el fomento de la reflexión sobre las diversas manifestaciones violentas y las causas que subyacen en los comportamientos agresivos” (p.1).

El interés de los profesores en propiciar alguna reflexión sobre esta problemática de ciudad, refleja que su intención educativa va más allá del contenido y pretende promover una actitud crítica y reflexiva en el estudiantado. Esta postura, está en línea con lo expresado por la UNESCO (2015) sobre una Educación Física de Calidad (EFC) donde señala que “la educación de la ciudadanía mundial reconoce la importancia que tiene el pensamiento crítico, creativo e innovador, la solución de problemas y la adopción de decisiones...” (p.14) en el desarrollo personal y de las sociedades. Estas motivaciones del profesorado llevan consigo, lo que Savater (1991) denomina una educación acompañada de un ideal de vida y un proyecto de sociedad.

En ese sentido, es útil el ejemplo de la sesión número nueve de Juan para ilustrar esa preocupación por facilitar una comprensión de la sociedad, propiciando una reflexión en el marco de una unidad sobre Recreación y contexto social. En efecto, Juan llevó una lectura sobre el tiempo libre y el consumo, como una estrategia para vincular el tema de la unidad didáctica con el contexto

social (anexo 24). En esta sesión el profesor pasaba por los grupos e interrogaba al estudiantado sobre elementos de la lectura.

¿Qué es la sociedad de consumo?, [Gasto de plata], gasto de plata y ¿Cómo es el gasto de plata?, [Cuando se compran cosas innecesarias] Entonces la sociedad de consumo es una sociedad que se caracteriza por ¿Qué?, dígame lo que usted me dijo [Gastar sin necesidad], eso. (C.9.J.)

¿Y qué consumimos? [Todo lo que nos venden] ¿Qué nos venden? ¿Qué nos vende el mercado?, [Productos] ¿Qué productos?, [Por ejemplo celulares, computadores que cada vez salen mejores y no duran nada o con un tiempo de duración limitado] ¿Y para qué lo venden así? [Para que uno siga comprando y luego compre uno mejor y otro mejor y otro mejor], muy bien ¿Y qué tiene que ver la recreación con ese asunto? [Que aprovechemos la vida], que aprovechamos la vida, ¿Por qué?, [Porque las nuevas tecnologías nos están haciendo más daño, por ejemplo, a los hombres los invitan a jugar un partido y ya les da pereza porque están en el celular], Sí, pero recuerden que la actividad recreativa no es solamente los juegos [No, pero salir con los amigos sí], eso es, porque son benéficas ¿Cierto?, [O salen con los amigos y se hablan por *WhatsApp* entre ellos, ¡aquí estoy! (risas)] a mire, ¿Y eso tiene que ver con la sociedad de consumo? [Sí, claro]. (C.9.J.)

Aunque el tema de la unidad didáctica fue propicio para estas reflexiones (recreación y contexto social), la manera en que Juan lo aborda, demuestra un interés por motivar un pensamiento crítico en el estudiantado. Esta acción puede estar amparada en una visión de educación física crítica, que como lo plantea Hernández (2004), promueve el desarrollo de conocimientos y capacidades que llevan a cuestionar los modelos hegemónicos.

De acuerdo con Hein et al. (2007), la manera en que el profesorado construye las prácticas evaluativas está vinculada a sus concepciones de hombre, mundo y de la propia educación física, de ahí que en el transcurso de este capítulo, se intentará dilucidar la manera en que las concepciones que hasta ahora han sido mencionadas, se reflejan en la acción evaluativa del profesorado.

## 7.2 Institucionalidad

El tema de la institucionalidad y su influencia en la acción evaluativa, fue surgiendo en este estudio a medida que avanzaba la recolección de la información, pues desde allí, se visualizó cómo las pautas que determina cada institución educativa, influían en algunas decisiones y acciones que realizaba el profesorado en torno a la evaluación.

La influencia de estos lineamientos fue determinante para la evaluación de Juan, Pedro y Diana, mientras que para Carlos, María y Luis, fue más flexible y casi imperceptible.

Como se explicó en capítulos anteriores, cada establecimiento educativo de Colombia debe construir un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), donde están consignados los lineamientos básicos que guiarán la evaluación del aprendizaje del estudiantado.

La normativa colombiana (Decreto 1290, Ministerio de Educación Nacional, 2009a), determina que la evaluación realizada en las instituciones educativas, debe ser un proceso permanente, que permita valorar el nivel de desempeño del estudiantado. En este sentido, el Estado no presenta un modelo único de SIEE para el país, sino que define lineamientos generales que cada colegio debe adoptar y ajustar a sus características.

La obligatoriedad de cada institución educativa radica, entre otras disposiciones, a definir, adoptar y divulgar el SIEE, diseñar e implementar estrategias de apoyo para el estudiantado con dificultades para el logro de los objetivos, mantener una comunicación activa con los padres de

familia, realizar ajustes periódicos al SIEE.

Si bien el SIEE estipula escalas de evaluación, tiempos, criterios, estrategias, entre otros elementos. En esta investigación se encontró que cada profesor asume estos lineamientos de una manera diferente. Así, en los casos de Juan, Pedro y Diana que hacen parte de la misma institución educativa, y por tanto, los rige el mismo SIEE, sus maneras de asumirlas y sus posturas ante ellas son diversas.

El colegio de estos tres docentes, determinó que la distribución porcentual para definir la nota final en cada área debe ser:

70% Seguimiento y evaluación: Se debe tener en cuenta las competencias procedimentales, actitudinales y conceptuales, utilizando diferentes metodologías.

20% Pruebas Internas.

10% Autoevaluación. (SIEE)

En el caso de la autoevaluación, la institución definió diez criterios que deben ser aplicados por todo el profesorado en cada periodo académico, de allí se desprende el 10% de la calificación.

Los estudiantes de la institución realizarán su autoevaluación a través de un formato con los siguientes ítems:

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE)

Así mismo, adicional a estas directrices mencionadas, el colegio ha asumido un sistema de calidad denominado ISO 9001 que requiere la estandarización de algunos formatos. El nombre asignado al conjunto de formatos es Carpeta Institucional y debe contener la programación de cada unidad didáctica, un formato llamado “desarrollo y valoración de los contenidos” donde cada docente debe registrar lo que sucede en cada clase y otro formato llamado “reflexiones pedagógicas” donde debe hacer una evaluación de cómo fue el proceso de enseñanza en cada grupo.

Esta carpeta debe estar siempre actualizada para cumplir con las demandas de la norma.

... esto ya es más con lo de calidad, de pronto llaman a un profesor y le toca a uno... venga necesito que miremos cómo va el proceso, entonces ya debe uno irse con la planeación, con lo que va reportando uno día a día, las actividades que realiza y con las notas. (E.2.P.)

... nosotros tenemos una carpeta institucional en donde debemos plasmar, pues registrar todo lo que se hace en las clases y un informe final donde se deben registrar los resultados de cada grupo. (E.1.D.)

En las entrevistas a estos docentes, Diana y Pedro manifestaron la importancia de realizar la evaluación del aprendizaje respetando los criterios y tiempos definidos el SIEE.

Pues ya uno como que se estandariza y sabe que tiene que evaluar, cómo va guiando más o menos la evaluación de los estudiantes, porque todos tenemos que ir por un mismo camino, pues si yo me salgo de ahí van a decir: “¿Pero este por qué hace esto?”, ¿Cierto?, como que va en contra de las cosas de la institución. (E.1.D.)

... de igual forma uno no se puede apartar de los lineamientos de la institución, tiene que ir muy de la mano. (E.1.P.)

En el caso de Pedro, el profesor reconoce la importancia de atender estas directrices institucionales, pero no hay una postura positiva o negativa a este respecto, por el contrario, la manera en que se expresa sobre estas directrices demuestra una sensación de costumbre, donde la calificación juega un papel protagonista.

Desafortunadamente uno tiene que estar trabajando es de la mano de la nota, porque hay que valorar el estudiante, si yo no entro a valorar el estudiante, estoy fallando con lo que yo debo entregarle a la institución, los informes. (E.3.P.)

Para Diana, estos lineamientos sí son considerados una limitación por los porcentajes definidos, pero tampoco se encuentra una postura crítica al respecto.

... claro que aquí nos encasillan a veces cómo se evalúa, aquí se trabaja seguimiento 70%, las pruebas saber es un 20% y la autoevaluación. (E.1.D.)

A pesar de estas restricciones, Diana siente que tiene libertad en otros aspectos para realizar la evaluación desde sus convicciones.

... veo que tenemos como mucha autonomía para evaluar, la rectora respeta muchas cosas, desde que no nos salgamos de determinados parámetros que te dije, el seguimiento, tener en cuenta lo actitudinal, lo procedimental y lo conceptual no hay ningún problema. (E.1.D.)

En general, Pedro y Diana tienen una postura pasiva ante las directrices institucionales, manifiestan en sus discursos una aceptación de estos lineamientos, aunque no estén totalmente convencidos con ellos.

En el otro lado está la posición de Juan, este profesor se muestra crítico ante el sistema educativo en general, los mecanismos de control que posee y especialmente ante los criterios que se han definido en el SIEE para la autoevaluación.

Es necesario recordar que esta institución educativa asumió el Sistema de Gestión de la Calidad de la norma ISO9001, lo cual conlleva a que el profesorado esté implicado en todos los procesos que la norma requiere, y entre las responsabilidades otorgadas, está el diligenciar diversos formatos que han sido estandarizados previamente.

Para Juan, la vigilancia que conlleva el Sistema de Gestión de la Calidad, es una intromisión a su labor como docente, porque a su parecer, esas normativas fueron creadas para la gestión en empresas y no están adaptadas a las necesidades del contexto educativo.

... para mí no tienen que estar haciendo nada aquí en la escuela... Yo he sido un opositor de esas políticas... porque yo no estoy de acuerdo con esa injerencia aquí en la educación, eso no tiene que estar aquí metido. (E.1.J.)

Un ejemplo de esa injerencia, la explica Juan en la modificación de las calificaciones, para él no debería representar un problema el modificar las notas en el transcurso de la unidad didáctica, sin embargo, esta acción no es un procedimiento adecuado según la norma.

Yo a muchos se los borro (Calificación negativa), digamos que no se lo cambio por un 5, pero por lo general se los subo a un 3... digamos que soy muy flexible en ese asunto de las notas, claro que si viene el ICONTEC<sup>32</sup> me echan de acá... aquí llevan registro de las notas, y uno tiene que llegar con planillas

---

<sup>32</sup> En Colombia es la institución encargada de certificar la norma ISO 9001 (Sistema de Gestión de la Calidad). Muy implantada en las instituciones educativas.

y que la nota coincida con las que uno tiene del seguimiento, y si no coinciden entonces ¿Qué pasó acá?... Ellos revisan (El ICONTEC) todos los años vienen... tráigame las planillas tal, “¿Este muchacho por qué tiene esto? ¿Por qué le cambió la nota?”... Para ellos se llama una no conformidad en el sistema. Es una empresa. (E.1.J.)

El no seguir correctamente estos lineamientos redundante en un llamado de atención de sus directivos y puede traer consecuencias negativas para el docente.

... finalmente a mí me van a llamar “ah Juan usted es muy lindo y todo, pero vos fallaste ahí con el ICONTEC, y por culpa tuya nos van a dar una no conformidad”. (E.1.J.)

Otra manera en que se refleja esta intervención, desde la perspectiva de Juan, es la realización de la prueba teórica en cada periodo, con un valor del 20%. Este examen se realiza con la intencionalidad de mejorar el rendimiento del estudiantado en las pruebas nacionales e internacionales, lo cual responde a una política nacional. Respecto a esta prueba, Juan considera que el porcentaje otorgado es una injerencia en su proceso evaluativo.

... tiene un valor del 20%, supuestamente eso mide lo conceptual, pero uno sabe que en la clase de educación física ellos saldrán con un gran bagaje conceptual también... pero ese 20% ya me modificaría la nota, y la misma evaluación... es un 20% y es la quinta parte, y para mí es mucho... imagínese, mire cómo está el asunto: 20% en la prueba saber ¿Y sabe qué porcentaje se le da a la autoevaluación? El 10%, solamente el 10%. (E.1.J.)

Otro elemento que no comparte Juan, son los criterios que ha establecido la institución para realizar la autoevaluación, según él, son limitados y como alternativa, propone la autoevaluación en otros momentos de la unidad con preguntas diferentes.

... esos parámetros pienso yo que se quedan muchos en lo mismo... Que si lleva el uniforme bien... que si fue puntual, pero entonces yo en la clase mía, digamos yo no sigo esos parámetros... ¿Quién mejor valora el trabajo?, usted, porque usted conoce de sus capacidades, de sus fortalezas, de aquello que le hace falta, yo no; yo a veces pongo una nota, pero yo desconozco muchas cosas que usted sabe... yo les digo a ellos “muchachos ustedes de acuerdo a lo que yo les expliqué hoy, lo que vimos en la clase de hoy, en la relación con los otros (porque yo le doy mucha importancia a ese asunto del otro), ustedes se van a evaluar, si usted trabajó, considera que le faltó un poquito porque tenía pereza, usted valora, pero usted dice qué sintió, si hubo aprendizaje”. (E.1.J.)

Estos pensamientos y posturas que asume Juan, son válidas desde la reflexión y crítica que él como maestro realiza al sistema en que está inmerso. Sin embargo, son políticas que no puede dejar de cumplir y debe buscar la manera de moverse entre sus convicciones y las directrices a las cuales debe responder.

En definitiva, los tres docentes de esta institución tienen una parte de su acción evaluativa condicionada según la normativa del colegio. Deben respetar tres elementos principales: El actor de la evaluación (autoevaluación), el momento en que se debe calificar (semana de autoevaluación, semana de pruebas saber) y cómo evaluar el contenido conceptual (prueba saber).

Ahora bien, Diana y Juan rescatan que estos momentos, actores y contenidos tienen algún margen de flexibilidad, que les permite realizar otras acciones más acordes con su manera de asumir la evaluación, por ejemplo, realizar autoevaluaciones con otros criterios, en otros momentos de la unidad didáctica y evaluar los conceptos con otros medios e instrumentos.

En María, Carlos y Luis la relación con la institucionalidad es muy diferente. En las conversaciones sostenidas con María no sale a relucir la influencia de las directrices institucionales

como un factor determinante en su evaluación, por el contrario, resalta la libertad que tiene para realizar su actividad evaluativa, siempre y cuando siga algunas normas básicas.

... aquí si están los lineamientos normales, por ejemplo, en el año pasado quedamos en el consejo académico que mínimo se deberían sacar tres notas, en general, mínimo tres notas porque había muchachos poniendo problema que por qué con dos notas perdían una materia y tenían razón, pero de resto no, como yo te digo, este colegio es muy abierto, entonces es bueno. (E.1.M.)

Efectivamente al leer el SIEE del colegio de María (anexo 25), no se encuentra ninguna referencia en relación a momentos, actores, contenidos o instrumentos definidos para la evaluación del aprendizaje. Aparece una invitación a realizar una evaluación “cuyo enfoque se centra en lo “Humanístico-Cooperativo-Ambiental” que responda a la evaluación formativa y el marco legal, en un ambiente democrático, participativo e incluyente”. (SIEE.M.)

De igual manera, el SIEE del colegio de Carlos y Luis tampoco tiene unas directrices específicas, más allá de cumplir con los tiempos establecidos para definir las calificaciones en cada periodo.

Como se puede observar, cada docente asume de manera diferente los lineamientos institucionales, ya sea aceptándolos como parte incuestionable de su labor docente, o asumiendo una postura crítica ante ellos. Como lo planea Stenhouse (1984), cada escuela tiene una cultura propia que influye en la experiencia de sus actores. Y a la vez, estos actores tiene la posibilidad de influir en el desarrollo y cultura de las mismas instituciones (L. Fernández, 1998).

### 7.3 Concepciones de evaluación

Como se realizó en el análisis de cada caso, en este apartado se abordan las ideas que el profesorado tiene sobre la evaluación, la calificación, los contenidos que evalúa en el área, los actores que intervienen en su acción evaluativa y cómo se ha transformado su forma de evaluar a lo largo de su trayectoria como docente.

Para iniciar, es de resaltar que todos los participantes coinciden en afirmar que, durante su formación inicial en la universidad, no recuerdan que el tema de la evaluación haya sido una fortaleza, por el contrario, reconocen que hubo grandes vacíos teóricos y prácticos.

Pues que nos enseñaron qué era la evaluación sí, pero no cómo debía evaluar uno... Pues qué es evaluar, cómo hacer el seguimiento, que era cualitativa en esa época, que era cuantitativa, que había una coevaluación, ¿Cierto? como esa parte teórica en cierto aspecto, pero cómo evaluar no, pues eso no me lo enseñaron. (E.1.D.)

En la universidad... más que todo eran trabajos de procesos y mirar como los diferentes medios o donde se iban a desarrollar... así como decir específicamente la parte de la evaluación no, así como, vamos a evaluar así de esta manera cuantitativa, cualitativamente no... No, en la formación era como muy vago. (E.1.C.)

No, o sea a nivel de la licenciatura, de la evaluación es poco. (E.1.P.)

L: ¿Qué formación recibí sobre evaluación? Silencio.

B: ¿Te acuerdas?

L: Silencio.

B: ¿Nada?

L: Que yo recuerde... (E.1.L.)



... yo no recuerdo... No había hecho el ejercicio de pensarlo, pero que yo recuerde, quizás un texto sí, seguramente... Eso es un vacío grande piensa uno. (E.1.J.)

¿Yo qué recuerdo?, lo mismo, es increíble, eso te iba a decir, lo mismo de ahora, evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa y las mismas discusiones y las mismas controversias. (E.1.M.)

Si bien estos docentes pasaron por las aulas universitarias hace algún tiempo, sorprende que en sus respuestas no se tenga un recuerdo específico sobre el tema evaluativo. Aunque todos afirman que seguramente fue un tema abordado en algún curso, también corroboran que no generó un aprendizaje significativo para su labor docente.

La misma conclusión se presentó en los estudios de Hein et al. (2007), Vargas (2012) y Foglia (2014), donde los participantes afirmaban que en la formación inicial, el abordaje teórico y práctico de la evaluación fue insuficiente, dejando un vacío para el futuro desarrollo profesional.

Esta carencia en la formación universitaria, se convierte en un elemento de reflexión que debe generarse al interior de las universidades formadoras de licenciados. Así lo confirma el estudio de Goc Karp y Woods (2008), quienes destacan que los programas que forman maestros, deben incluir experiencias de evaluación formativa, si se quiere promover un cambio en las creencias de los futuros maestros. Al decir de Carreiro da Costa (1991), la formación inicial puede alterar o reforzar las representaciones que el estudiantado interioriza a lo largo del tiempo, de allí la importancia que estos conocimientos y vivencias iniciales tienen para su futuro desempeño profesional.

A este respecto existen estudios y aportaciones teóricas que demuestran, que llevar a cabo una evaluación formativa en la formación inicial, conlleva a una mayor implicación del estudiantado en su aprendizaje, y a la vez, tiene más posibilidades de ser replicada en su desempeño como maestro, es decir, al experimentar la evaluación formativa desde sus estudios de grado, es más factible que como profesionales las puedan trasladar a la cotidianidad de la escuela (Álvarez, 2003; Atieza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor, & Devís-Devís, 2016; Black & Wiliam, 1998; Castejón, López-Pastor, Julián, & Zaragoza, 2011; López-Pastor, 2009 (Coord.); Vallés, Ureña, & Ruiz, 2011).

En cualquier caso, como lo señalan Hernández y Velázquez (2004), el futuro docente necesita un amplio bagaje de conocimientos técnicos y prácticos sobre la evaluación “que le permita afrontar, con las mayores probabilidades de éxito, las múltiples dificultades de distinta naturaleza y tipo que presenta el cómo de la práctica evaluadora” (p. 9).

Si bien en estos docentes, el paso por la universidad no brindó un aprendizaje importante sobre la evaluación, se indagó si la formación permanente pudo subsanar esta falencia. Los cursos a los que ha asistido el profesorado son escasos o poco profundos, generalmente, enmarcados en las jornadas pedagógicas realizadas por los colegios o motivados por los cambios en la reglamentación a nivel nacional.

... yo si tengo pues conocimiento sobre evaluación, pero ya en diferentes estudios que he realizado por aparte, en seminarios. (E.1.P.)

... Sobre evaluación no, cursos corticos, o pues como que alguien viene a la institución... Aquí en la institución, nos dan algún seminario pues pequeño, alguien viene y habla sobre evaluación, pero es algo de dos horas. (E.1.L.)

No lo que uno lee que viene de diferentes partes como Ministerio de Educación, por ejemplo, el cambio que hubo. (E.1.C.)

Hay cosas que no sabía uno, que en la universidad nunca se las enseñaron, pero en el momento que por primera vez el profesor del ladito le explica a uno de una forma y uno a veces tiene con eso, o con la

rectora, lo capacitan a uno y uno ya queda como con eso... Aquí nos han dado poquitos (En el colegio), hace tiempos, sobre la evaluación. (E.1.D.)

Que haya hecho cursos específicos, no... aquí si se toca (En el colegio), incluso con los maestros, con los compañeros hay debates al respecto... Sobre la forma de evaluar porque no se puede negar que la escuela tiene prácticas tradicionales que todavía son difíciles de eliminar. (E.1.J.)

En el caso de María, su acercamiento teórico a la evaluación fue en su formación pos gradual. Sin embargo, desde su percepción, no hubo un aprendizaje significativo que pudiera llevar a la práctica del aula.

Fue en ese curso sí, en la universidad donde estuvimos analizando, tipos de evaluación, estrategias de evaluación, inclusive tuvimos que hacer un proyecto de acción participación, no con los muchachos, si no con los profesores...

B: ¿Y te acuerdas de algo así concreto que haya sido producto de eso que viste?

M: No, la verdad es lo que yo te digo, pues es muy triste decirlo, pero uno ve lo mismo... entonces ahora con lo famoso del internet, usted saca muchos autores, varias bibliografías y todo eso, pero a la hora de acción como tal, de estar en el aula, usted no ve nada novedoso. (E.2.M.)

Por su parte Pedro, Luis y Diana, aclaran que los cursos en que han participado no han sido de gran profundidad, pero les ha generado algunas reflexiones o transformaciones en su acción evaluativa.

... uno no puede entrar a evaluar al muchacho de la misma manera; o sea sabemos que todos somos diferentes... yo pienso que ahí lo más importante (en el curso realizado) era aprender a manejar y conocer las individualidades. (E.1.P.)

Eso que he visto ahí sí lo he aplicado, y tratado desde el inicio, desde la planeación meter la evaluación, el que ellos conozcan cómo se les va a evaluar... Les doy los criterios de evaluación, qué se les va a evaluar, cómo, por qué. (E.1.L.)

Pues que la evaluación tiene que ser continua, flexible... que es un proceso que no puede ser sumatoria. (E.1.D.)

Estos cambios pueden ser importantes para mejorar las prácticas evaluativas, pero la formación permanente en el profesorado es mínima si se tiene en cuenta los años que llevan vinculados al magisterio y los vacíos que dejó la universidad.

Tal vez, sus inquietudes como profesionales no los han llevado a buscar una formación formal o informal sobre la evaluación, o no lo han visto como algo necesario. Sin embargo, el estudio de Hein et al. (2007), asegura que la formación continuada es un factor relevante que permite al profesorado estructurar las prácticas evaluativas. En este sentido, es necesario pensar en la formación permanente como una estrategia, que no se limite al abordaje teórico, sino, que esté acompañada de una construcción activa de instrumentos e intercambio de experiencias, acordes a las realidades que vive cada maestro.

Aunque la formación teórica sobre la evaluación no es fuerte en el profesorado, el desempeño profesional permite la construcción de sus propios conceptos alrededor de la evaluación en educación física.

¿Evaluar?, es como tener en cuenta todo el proceso, digamos de la unidad didáctica, pero también de la sesión ¿Enfocado a qué? A los aprendizajes, a la relación con el otro, a poner en juego ese asunto de la ciudadanía que tanto se enseña en la escuela, pero que a veces olvidamos, pero es un proceso. (E.1.J.)

Evaluar, es mirar los cambios, los cambios cognitivos, en el comportamiento que ha tenido la persona a través de las clases de educación física, cómo ha sido su proceso. (E.1.C.)

... evaluar es observar una serie de resultados teóricos o prácticos en la parte del área de educación física, pero evaluar también es observar el ser en sí en su totalidad y mirar él que da... entonces cuando yo te digo, en su totalidad, es este muchacho en todo el componente de la vida qué tiene para dar. (E.1.M.)

... evaluar es darme cuenta de que el muchacho o el estudiante está quedando con un conocimiento, es darme cuenta de que él se está apropiando, de que él está adquiriendo, que él está cogiendo bases. (E.1.P.)

¿Qué es evaluar?, es valorar lo que se ha hecho... ¡Sí! En pocas palabras... Es valorar el trabajo hecho, realizado. (E.1.L.)

Evaluar es como dar cuenta de unos resultados, de un proceso. (E.1.D.)

Cada docente expresa con diferentes palabras, que la evaluación es un proceso, que permite conocer los cambios en el estudiantado y verificar los aprendizajes. Estos conceptos son una mezcla de términos que pueden vincularse a una concepción tradicional de la evaluación, donde el fin último es verificar y comprobar un resultado. Sin embargo, subyace en las expresiones una idea de la evaluación como proceso que no se centra en comparar los resultados con parámetros establecidos, y rescata los contenidos actitudinales y conceptuales.

Estas concepciones son una amalgama de discursos, que difícilmente pueden inscribirse en una única racionalidad (López, 1999). Reflejan la función social y acreditativa que tiene la evaluación en el entorno escolar, pero también, la influencia que puede tener para regular el proceso enseñanza-aprendizaje. Como lo expresa Remesal (2006, p. 155) “esta realidad dual de la evaluación hace inviable la diferenciación estricta entre “aquellos que acreditan” y “aquellos otros que regulan””, por lo tanto, se deben analizar los matices que le atribuye el profesorado a la evaluación desde la práctica y el discurso.

Por ejemplo, al ahondar sobre las funciones que le otorga el profesorado a la evaluación que realiza, surge en sus palabras nuevamente el conocer los aprendizajes del estudiantado, pero con la intención de realizar cambios y mejorar la enseñanza, así como una finalidad reflexiva (López, 1999), es decir, la evaluación les permite pensar en cómo están llevando a cabo su enseñanza.

... realizar ajustes en cuanto a lo que se está haciendo, en cuanto a ellos y en cuanto a mí, y ya en la evaluación en lo que se ha hecho me doy cuenta de qué fallas se han hecho y poderlas corregir, tanto de ellos como las mías... Me sirve (la evaluación) para mi enseñanza, para saber, o sea, al yo mirar toda la evaluación en general, de un grupo, me doy cuenta del seguimiento que ha habido en el grupo... que les sirve o les llama la atención a ellos, y esto no y por qué, entonces qué debo hacer, o cambiarlo o ajustarlo, entonces en ese aspecto sirve mucho. (E.1.L.)

Eh pues para saber...primero me pienso yo como maestro, si realmente lo que yo he hecho ahí si tiene sentido, si ha habido un aprendizaje por parte del estudiante. (E.2.J.)

... es para saber en qué se va, en qué proceso vamos, qué ha servido, qué hay que quitar, o sea, pues lo que te he dicho, qué proceso se lleva, hasta donde vamos, cómo nos fue en la clase, si hay que cambiar cosas, si hay que profundizar en cosas, evaluar es como revisar todo lo que se ve en clase, saber que se puede, tanto para el profesor como para el estudiante. (E.1.D.)

¿Uno qué evalúa?, procesos, cómo va el proceso del pelao, es como decirle “mirá en este momento vas bien, en este momento vas regular, en este momento podés mejorar”, pero en verdad los pelados nunca

deberían perder, porque siempre se aprende algo, uno de ellos, ellos de uno, es como el compartir. (E.1.C.)

Aunque estas funciones que le otorgan a la evaluación pueden estar más cercanas a la racionalidad práctica, veremos en el desarrollo de este capítulo que, en la acción evaluativa, sus prácticas están más ligada a la calificación y la evaluación sumativa.

Por otro lado, llama la atención que en sus concepciones sobre la evaluación no surge la evaluación de la enseñanza en sí misma, sino como reflejo de los aprendizajes del estudiantado. Un resultado similar fue hallado por Guío (2012), quien concluyó que la evaluación de la enseñanza no se hace presente en las concepciones del profesorado y sólo se restringe al aprendizaje “diagnosticar la condición y estado inicial del estudiante, evidenciar sus potencialidades, posibilidades y debilidades, verificar aprendizajes”, (p. 866). Por su parte Foglia (2014), ratifica que una de las razones por las cuales el profesorado evalúa es para conocer el estado de aprendizaje del estudiantado, pero no se vislumbra una inclusión de la enseñanza como parte de la concepción evaluativa.

En lo expresado hasta ahora por el profesorado participante, la calificación no surge como el fin de la evaluación y los presentan como dos procesos diferentes.

... mis objetivos es que ellos adquieran un conocimiento, pues a la final que sacó 3, sacó 5, pues lo importante es que tenga el conocimiento... Ahí es donde la nota no juega un papel tan importante, lo más importante es que él adquiera ese conocimiento. (E.1.P.)

(Evaluar y calificar) No es lo mismo, pero si va muy relacionado... Porque una nota no es lo mismo para uno que para otro, pero van muy relacionados porque yo tengo que evaluar y yo tengo que poner una nota... (la calificación) es el resultado de todo un proceso, no sólo la habilidad que tiene, sino todo eso que va alrededor de esa nota, que para mí es fundamental, es integral, a mí me parece que eso es fundamental, que se vea la integralidad del pelao: la responsabilidad, la disciplina, la parte social, que cumpla como con todos esos requisitos. (E.1.C.)

La calificación es números, números y resultados, y la evaluación para mí es más del ser, como te digo hay que hacerlo cualitativa o cuantitativamente... (La calificación es) Verificación de datos, contenidos buenos o malos, pero es verificar, es dar unos resultados. (E.1.M.)

... para la institución la calificación es la evaluación, pero realmente desde el contexto mío, evaluar sería revisar y tomar consciencia, conocer... es que calificar sería eso, algo impuesto, una nota... mientras que evaluar sería reconocer lo que se ha hecho y con un fin, los fines son diferentes, el fin de la calificación, es decir, ganó, no ganó, pasó o no pasó independiente si cumplió lo que es, ¿Cierto?, mientras que la evaluación es yo saber avanzó, qué le faltó, qué más debo hacer y qué más le debo proponer, hacia donde lo debo dirigir... de todos modos tienen mucha relación. (E.1.L.)

... ese asunto de calificar y evaluar que tiene su diferencia ¿Cierto?, que conceptualmente no es lo mismo... Porque se supone que la evaluación es un proceso ¿Cierto?, yo tengo en cuenta el proceso del estudiante, pero la calificación es solamente dirigirme a la nota como tal: excelente, 5, 4; pero entonces solamente se tiene en cuenta como el producto y no el proceso. (E.1. J.)

Pedro, Luis y María, afirman que las calificaciones que realizan hacen parte de las exigencias del sistema educativo, pero no son su objetivo principal.

... ahora es que la nota no debiera existir... Es que uno llegar en cincuenta minutos, decir un 5 porque logró todos los objetivos, pues eso no le veo pues como tan... yo pienso que la nota porque hay que colocarla... Es una obligación. (E.1.P.)

... lastimosamente, los resultados hay que verlos, hay que entregar unas notas, o sea eso toda la vida, así sea cuantitativo o cualitativo hay que hacerlo, eso no va a pasar, eso no se va a quitar. (E.1.M.)

En educación física hablando ya en la institución yo evalúo por necesidad, por obligación porque hay que pasar una nota... para la institución la calificación es la evaluación. (E.1.L.)

Aunque reconocen que la calificación está más ligada a la *función social de la evaluación* (Remesal, 2006), es innegable que la forma tradicional en que se ha asumido la evaluación, la calificación sea un sinónimo y equiparable a un mismo proceso (López, 2004a).

En este error incurrió el profesorado en varias ocasiones durante las conversaciones. Como ejemplo está el comentario anterior de Luis quien, al intentar referirse a la calificación, nombra la evaluación.

En educación física hablando ya en la institución yo evalúo por necesidad, por obligación porque hay que pasar una nota. (E.1.L.)

María también incurrió en esta situación en la primera entrevista y aunque no era mi intención intervenir en su discurso, fue necesario hacer la pregunta para encontrar el significado que tenía la calificación para ella.

B: Cómo es la calificación en ese proceso.

M: Es muy importante porque vuelvo y te repito, los muchachos quieren sentirse vistos, quieren sentir y formar parte de un círculo, si el muchacho no se evalúa.

B: ¿Se evalúa o se califica?

M: Se califica... Sí, sí muy bien, la calificación es números, números y resultados, y la evaluación para mí es más del ser. (E.1.M.)

En una entrevista posterior al explicar de manera más detallada como realizaría el proceso evaluativo, confunde nuevamente la calificación que realiza en todas las clases con la evaluación y no sólo incurre en esta confusión, sino que manifiesta que estas calificaciones se convierten en un mecanismo de presión para que el estudiantado participe de las clases, ya que, según la profesora, si no está la calificación de por medio, el estudiantado no cumple con sus compromisos.

B: O sea que la evaluación, la tienes en unos momentos muy específicos.

M: Sí, claro que yo en cada clase saco nota, por muchas cosas, primero que todo porque, es increíble, es triste, es lamentoso, pero así se da, si ese día no hay nota, no te trabajan, no te trabajan, o simplemente, es tiempo libre, entonces desde que uno llega, uno da el objetivo, y ellos como ya me conocen, ellos saben que yo saco nota. (E.2.M.)

Juan también registró en su discurso una relación de similitud entre evaluar y calificar.

Siempre registro, siempre en cada clase hay una nota, ¿Por qué?, porque bueno yo sé que eso es muy respetable, pero algunos les dan mucha prioridad a lo que se hace en casa, pero yo sé que educación física se limita muchas veces a lo que hagan ahí en la placa (se refiere a la cancha), y yo debo de evaluar eso. (E.1.J.)

La profesora Diana fue quien más utilizó estos términos indistintamente en varios momentos de las entrevistas.

¿Cómo evalúo?... ¿Pero no es lo mismo que calificar? (E.1.D.)

A mí me parece que es importante (la calificación), porque uno como que se da cuenta realmente donde va el estudiante, y el estudiante también sabe, “¿Usted cuánto se pondría? ¿Usted cómo va? ¿Usted cree que lo hizo bien?”, o que ellos evalúen a otros compañeros, entonces uno aprende de ahí cómo sería, sí es muy importante la evaluación, es saber cómo va. (E.1.D.)

Pues yo evalúo siempre en todas las clases, siempre hay una evaluación, siempre se saca una nota... o sea siempre se califica y siempre se mira cómo se realizó la actividad. (E.2.D.)

Se habla con el estudiante, lo evalúo, pues califico, saco la notica a nivel de observación, a nivel grupal e individual... sino que yo siempre lo califico, día a día saco las notas, hay momentos en que ellos se califican entre ellos y sí siempre al final de la clase se evalúa cómo les fue. (E.2.D.)

El profesorado conoce desde la teoría la diferencia entre evaluar y calificar, y claramente lo expresan refiriéndose a ellos como dos procesos con fines diferentes. Sin embargo, en otros momentos de su discurso, se refleja la tradición calificativa de la evaluación y utilizan estos términos como sinónimos.

Un aspecto que va surgiendo en las palabras del profesorado, es la heteroevaluación de aprendizaje como una práctica constante. En sus testimonios, se presenta como una actividad cotidiana en sus prácticas evaluativas y se la llevan a cabo de diversas maneras.

... yo tengo mis códigos... chulito si vino (√).

B: El chulito es...

C: La asistencia, cuando tiene un chulito y medio es que trabajó a medias, NW es no trabajó, entonces aquí por ejemplo le pongo ¡ojo!, cuando le pongo ojo es que lo tengo ya analizado (risas), este estudiante cuando menos piensa se va para el baño, se va para otras partes.

... B: ¿Entonces según el comportamiento de la clase, les pones ahí y les haces el seguimiento de ese día?

C: Sí el seguimiento de ese día, (E.1.C.)

... siempre al final de la clase valoro lo que se hizo...generalmente siempre lo hago al final de la clase... Pongo una nota, ellos saben que les pongo una nota de 1 a 5. (E.1.L.)

... trato, al máximo que finalizada la clase, cada estudiante quede con su nota, ahí más que todo es de trabajo, de participación y que traten de apropiasen del desarrollo del tema. (E.1.P.)

A veces Beatriz yo me siento solo, cojo la planilla de notas, sin decirle nada a ellos... yo me siento, comienzo y miro, este muchacho siento yo que trabajó muy bien, a veces entran muy mal, o sea, les da pereza trabajar en educación física, y puede que esa clase haya trabajado regular, pero para como ingresó, para mí ha mejorado.

B: ¿Y de ahí surge la nota?

J: Y de ahí surge la nota muchas veces. (E.1.J.)

Siempre empiezan con 5 y van rebajando... según lo que vaya calificando o lo que vaya viendo, que aquel paró en el calentamiento, un puntico, entonces siempre es la observación.

B: Utilizas puntos, rayitas...

D: Casi siempre es un punto... ya sé que un punto es 4,5 dos puntos 4,0 y así. (E.1.D.)

Todos coinciden en afirmar que en cada clase realizan un registro del trabajo del estudiantado, pero las acciones que describen, están más relacionadas con la calificación que la evaluación, sea porque hay una asignación directa de una nota o porque los símbolos que utilizan influyen en las calificaciones finales.

Esta calificación es emitida al finalizar la clase, como una manera de evaluar el trabajo realizado durante la sesión, se basa especialmente en el comportamiento que ha tenido el estudiantado y no en el aprendizaje de los contenidos del área. A esta calificación cotidiana la denominan seguimiento, y es acumulativa hasta el final de la unidad.

Esta práctica que menciona el profesorado de calificar en cada sesión, refleja el arraigo de las prácticas calificativas en la cultura escolar. A la vez, es una muestra que el uso ambiguo de los términos evaluar y calificar, que se presentó en párrafos anteriores, va más allá de una confusión terminológica, y se traslada a una acción concreta en que la calificación toma un lugar privilegiado y permanente en la acción evaluativa.

Se infiere de las palabras del profesorado, que esta acción de calificar en cada sesión, demanda un tiempo importante de la clase, lo que reduciría el tiempo en que el profesorado puede hacer un acompañamiento activo de la clase.

Por otro lado, cuando se indaga por los actores que intervienen en la evaluación, la coevaluación o evaluación entre pares también surge en los discursos del profesorado. Con excepción de Pedro, todos comparten una experiencia de cómo lo han realizado o sus temores al respecto.

Sí, por ejemplo, ahora que son las revistas... nos vamos a sentar todos y vamos a mirar este grupo cómo lo hacen, cómo les pareció, en qué fue que fallaron, faltó coordinación... yo les doy unos elementos que deben tener: el ritmo, la coordinación... (E.1.D.)

Sí, lo hacen y puedo confiar en ellos (coevaluación), en los hombres, en las mujeres no, porque es que el hombre es muy fresco, muy tranquilo... en cambio la mujer, de pesar, de solidaridad, y como hay nota, son más flexibles y poco rigurosas y te engañan. (E.1.M.)

Es posible que la actitud que menciona María sobre las mujeres en la coevaluación, se deba a la falta de criterios claros para realizar este ejercicio, o tal vez, porque el objetivo principal de la coevaluación es la calificación, de ahí su actitud permisiva para que sus compañeros o compañeras no tengan un resultado negativo.

Juan y Carlos coinciden en que la sinceridad del estudiantado al realizar este tipo de evaluación, puede llevar a situaciones incómodas o poco formativas.

... me parece que a mi juicio, ellos son muy sinceros y a veces ser tan sincero se vuelven perversos, entonces lo que uno trata de decirlo como en palabras más suaves ellos se lo dicen más duro y eso afecta, de todas maneras no sé.

... B: ¿Has hecho el ejercicio?

J: Sí, claro, y son muy duros con los compañeros y a veces o algunos serán muy... pues aguantarán el totazo como se dice, pero otros no, y ese otro quizás eso lo va a marcar”.

... B: ¿Cómo lo hacías, así hablando?

J: Conversadito. Bueno muchachos ¿Cómo trabajó este muchacho?

B: ¿O sea estabas en grupo y preguntabas por alguno?

J: Eso...pero ellos miran es la nota, ellos no miran otra cosa, “ah póngale 5, póngale 4, que él estuvo más o menos”. (E.1.J.)

C: Entre pares, una vez sí lo hice.

B: ¿Una vez, y cómo te fue?

C: Ellos son muy duros, ellos son más duros que uno, ellos sí dicen la verdad. (E.1.C.)

Tal vez, las estrategias y medios utilizados por estos profesores hayan afectado los resultados esperados, o no se tienen criterios de evaluación definidos y el estudiantado no tiene mucha experiencia en ese tipo de evaluación.

Por su parte Pedro y Luis manifiestan que no realizan ningún tipo de evaluación entre ellos. Pedro es tajante en su respuesta y no presenta alguna explicación al respecto y Luis considera que el estudiantado no tiene el criterio suficiente para realizarla.

B: ¿Hay algún ejercicio de evaluación entre ellos?

P: No. (E.1.P.)

No porque ellos son muy mañosos, entonces de acuerdo a como se la lleven, no como trabaje, sino como me la lleve yo con el compañero. (E.1.L.)

La explicación de Luis, podría subsanarse con la definición de criterios claros y concretos que orienten al estudiantado a tomar decisiones y crear conciencia de lo que en realidad se debe evaluar.

Esta misma postura adopta el profesor sobre la autoevaluación, en su criterio, el estudiantado no es honesto para emitir una evaluación objetiva.

... no me ha gustado la autoevaluación en lo personal... no sé los pelaos de todas formas necesitan mucho, uno en la clase no les puede dedicar el suficiente tiempo a formarlos y a concientizarlos de la autoevaluación y la sinceridad... y ellos simplemente lo toman por el lado que les conviene... saber qué no han hecho nada, igual se evalúan muy bien. (E.1.L.)

Esta preocupación del profesor por la poca objetividad en el estudiantado, también surgió como inconveniente en el estudio de Vera y Moreno (2007), donde la falta de confianza en el criterio del estudiantado, fue un impedimento para que el profesorado lleve a cabo estrategias de cesión de responsabilidad en la evaluación.

Al igual que en la coevaluación, la falta de criterios claros o contruidos participativamente puede ser un factor que conlleva al estudiantado a asumir la autoevaluación como una oportunidad para mejorar su calificación.

Esta postura reacia de Luis ante la coevaluación y autoevaluación, también puede estar justificada en la importancia que le otorga el profesor a la calificación y por tanto, no puede asignarse esta responsabilidad al estudiantado. Como se vio en párrafos anteriores, la tradición de la escuela sobre la calificación tiene un gran peso en el lenguaje del profesorado y puede ser llevado a la práctica de una manera consciente o inconsciente.

Como alternativa a la autoevaluación, Luis manifiesta que ha realizado ejercicios de calificación dialogada; en su concepto, la negociación es mejor alternativa, aunque no es una acción muy frecuente.

... que nos sentemos y hablemos, uno los concientiza, ¡póngase nota!, entonces lleguemos a un acuerdo, esta es su nota, yo considero que esta, usted que esta, entonces la negociamos... es mejor que la autoevaluación, que ellos se autoevalúen y negociarlo con ellos me parece mejor... no lo hago siempre, pero si lo he hecho. (E.1.L.)

Los otros docentes, sí rescatan la autoevaluación o autocalificación y es realizada de diversas maneras. Carlos señala que la propone al finalizar cada periodo. Les formula unas preguntas abiertas y luego que emitan una calificación.

... por ejemplo con los pelaos siempre les digo que se autoevalúen, ellos siempre hacen una autoevaluación, yo siempre les digo “¿Qué aprendiste pues?, “¿Qué te sirvió?” yo les hago preguntitas así... yo nunca los dejo que lo hagan así libre, hay que guiarles un poquitico... “¿Qué aprendiste para la vida? o ¿Cómo fue tu proceso?, o ¿Cómo fue tu responsabilidad?, yo nunca les digo así “Póngase una nota y ya”, yo siempre los pongo a que describan y que después se pongan una nota cualitativa. (E.1.C.)



En el relato de María se encuentra un ejercicio de autocalificación al finalizar la unidad didáctica, más que una autoevaluación.

La aprovecho en cada trimestre (autoevaluación)... si Juan que es el más pelión [*sic*], que no hace nada, que es el que pone problema por todo y que es el perezoso, se quiso poner 5 y se lo dejó, yo no tengo problema y no se lo cambio... les digo, “muchachos, vamos a hacer la autoevaluación, consiste en esto, esto y esto”, ellos ya lo saben, porque ya llevamos muchos años manejando eso. (E.1.M.)

En el caso de Pedro, Diana y Juan, la autoevaluación hace parte de los lineamientos institucionales y tiene sus criterios definidos.

... al final del periodo el muchacho se puede evaluar, se maneja la autoevaluación, donde de acuerdo al trabajo realizado por ellos, ellos también se colocan una nota, ellos hacen su valoración... Nosotros manejamos unos parámetros, ellos cogen y evalúan cada parámetro, una nota de uno a cinco. (E.1.P.)

Con criterios, pero ya los da la institución, son diez punticos que ya están estipulados que es: trabajo en equipo, puntualidad, porte del uniforme, trabajo en equipo, cuidado de los implementos deportivos y enseres, pues encierra como muchas cosas de educación física. (E.1.D.)

Bueno aquí en el asunto institucional hay unos parámetros... todos los grados tienen los mismos parámetros, esos parámetros pienso yo que se quedan muchos en lo mismo pues... Que si lleva el uniforme bien... que si fue puntual. (E.1.J.)

Más que un ejercicio de autoevaluación, es una actividad de autocalificación para todo el estudiantado, que se realiza en un momento específico de la unidad didáctica. Pedro y Diana así lo demuestran cuando expresan que la calificación que emite cada estudiante no siempre coincide con su criterio. Para Diana, esta actividad puede convertirse en una calificación dialogada.

... ya uno va llamando uno por uno y le dice ¿Cuánto te pusiste? Muéstrame los ítems y uno a veces le dice: “conchudo”, pero uno tiene que ponerlo porque es autoevaluación... Yo sí les digo “conchudo” y los niños: “profe pero... a bueno 3 entonces” tienden a bajar, y yo “¿Pero por qué te vas a bajar?” “No profe sí”... Muchos la cambian, otros se ponen 3... Una autoevaluación que uno debe respetar, pero yo a muchos les subo la nota, porque yo les digo: “por qué se evalúa tan poquito su trabajo si tiene un buen proceso, mire sus notas”. (E.1.D.)

... antes de hacer la evaluación, pues trato de concientizarlos que no se engañen ellos, y si un estudiante que me dice “yo me merezco 5” yo le dejo su 5, así de pronto me duela colocárselo, pero se lo dejo... esa parte no hay problema, entonces les digo, “mucho cuidado con el que cree que poniéndose una buena nota puede subir” (la calificación final), pero no, normalmente ellos se acercan a lo que es. (E.1.P.)

En el caso de Juan, la autoevaluación también conlleva a una calificación, pero no se limita a los lineamientos institucionales, sino que surge de una convicción personal por conocer la opinión del estudiantado. En sus palabras señala, la importancia que le concede a la autoevaluación, por lo cual, la propone en otros momentos de la unidad didáctica con criterios diferentes.

Sí, ellos hacen autoevaluación, porque yo le doy mucha importancia a ese asunto de la autoevaluación... No todo el mundo está de acuerdo con la autoevaluación, pero yo creo en ella, creo en la autoevaluación más que en la nota mía. (E.1.J.)

... digamos que puntualmente escritos no están (criterios de autoevaluación); pero yo les digo a ellos “muchachos ustedes de acuerdo a lo que yo les expliqué hoy, lo que vimos en la clase de hoy, en la relación con los otros (porque yo le doy mucha importancia a ese asunto del otro), ustedes se van a evaluar, si usted trabajó, considera que le faltó un poquito porque tenía pereza, usted valora, pero usted dice qué sintió, si hubo aprendizaje, porque finalmente usted es el que se da cuenta” (E.1.J.)

En una entrevista posterior, Juan confirma esta postura sobre la autoevaluación. A su vez, manifiesta que tal vez la manera tradicional como se ha evaluado en la escuela, sea un motivo por el cual el estudiantado no asume con responsabilidad la autoevaluación.

... yo te decía, yo le doy un peso muy importante a la autoevaluación y no me gusta cuando no está (no la registran en el cuaderno)... muchos no la hacen porque no le encuentran mucho sentido al asunto... ellos todavía están enseñados a la heteroevaluación, que el otro me diga, a no pensarse ellos mismos... “Ah es que usted es el profesor, usted es el que sabe, hágalo usted”. (E.2.J.)

En esta entrevista, me presentó varios cuadernos del estudiantado donde estaba registrada la autoevaluación, me compartió dos ejemplos realizados en unidades anteriores, lo que muestra que no es una actitud motivada por la participación en esta investigación, sino que hace parte de su práctica evaluativa.

... cuando termina la clase, no todas, ellos hacen la autoevaluación, aquí fue una vez que nos fuimos para el Inder<sup>33</sup>, y yo dije “evalúen esa clase del Inder, y evalúen su trabajo”... (E.2.J.)

Esta fue una salida que también tuvimos, “evalúen su actitud y todo eso durante el recorrido”... o sea muchos reportan la nota en el cuaderno, hay unas que yo las tengo en cuenta y otras no, “¿Cuánto le dio la autoevaluación de la clase de hoy?, listo, esa va a ser la nota suya de hoy”. (E.2.J.)

En este profesor se percibe un interés en darle participación al estudiantado en su evaluación, más allá de la reglamentación institucional. Al contrario de la postura de Luis, para Juan, la calificación puede estar en manos del estudiantado, debido a la confianza en sus criterios y el valor que le atribuye a su formación.

Esta misma participación que tienen en la autoevaluación, Juan procura motivarla en la evaluación de la enseñanza. En su discurso señala, la importancia que le atribuye a la opinión del estudiantado sobre su labor docente.

... yo siento que uno también debe evaluarse, eso genera miedo, eso genera temores... yo les digo: “muchachos ¿Cómo le pareció la clase de hoy?”, ellos lo evalúan en términos de diversión o no diversión, bueno “¿Qué aprendizajes adquirió hoy en la clase? ellos le dirán...yo les digo, desde lo motriz, de lo social... digamos en el asunto de la calificación “póngale una nota al profesor” porque ellos del proceso no entenderán mucho, pero con la nota uno se da cuenta, ponen 3, 4 o 5, bueno, pero eso a mí me dice... Digamos que no lo hago siempre, pero en los periodos lo hago regularmente... evalúen la clase. (E.1.J.)

Los otros profesores se refieren a la evaluación que puede hacer el estudiantado, pero no como parte importante de su acción evaluativa. Por ejemplo, Carlos, señala que sólo ha propuesto esta evaluación en una ocasión, pero no es posible identificar en su discurso por qué no lo realiza con más constancia, o qué lo motivó a realizarla.

... una vez sí lo hice.

B: ¿Y cómo te fue?

C: Lo más de bien... pensé que me iban a dar más duro estos muchachos. (E.1.C.)

María, Diana y Luis afirman que este tipo de evaluaciones las realizan cuando hay tiempo, cuando ya los contenidos han sido abordados. Generalmente las proponen al finalizar el año escolar.

---

<sup>33</sup> El instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER) es un ente descentralizado de la Alcaldía de Medellín encargado de fomentar el deporte, la actividad física, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre en la ciudad.

Sí, al final del año yo les digo a ellos que me evalúen... Por escrito para que ellos no se cohíban, entonces les hago preguntitas: ¿Cómo les pareció la materia durante el año? ¿Qué aprendieron? ¿Qué les gustaría? y ¿Cómo les pareció la profesora? y cómo califican la profesora también. (E.1.D.)

... y cuando se termina la clase se hace una evaluación de: “¿El juego le gustó?” Es lo primero que les pregunto, porque eso me está evaluando a mí, y hace muchos años yo si tengo ese sistema, que los muchachos me evalúen y no me choca, porque eso es un reto... No es tan constante, no te voy a chicanear que es constante, esta parte específica la hago al finalizar el año. (E.1.M.)

Sí, también cuando tengo suficiente tiempo lo hago, que los muchachos me evalúen. (E.1.L.)

Pedro es el único docente que no referencia ninguna actividad de heteroevaluación de la enseñanza; su respuesta ante esta opción es negativa, sin explicaciones. Sólo se refiere a la evaluación que los rectores deben realizar sobre el profesorado.

B: ¿Realizas un proceso evaluativo tuyo de tu acción como profe? ¿En algún momento?

P: No, pues no, o sea a la final esto es de la parte administrativa del cumplimiento que se debe hacer.

B: ¿Pero no algo propio, que hayas realizado?

P: No, no. (E.1.P.)

Con excepción de Juan, no hay una apuesta en el profesorado por escuchar la opinión del estudiantado, más allá de las esporádicas participaciones que propician cuando el tiempo lo permite.

Diana y Juan, reconocen el valor de la información que emite el estudiantado cuando se les brinda la posibilidad de expresarse. Sus palabras se convierten en insumo para reflexionar sobre su labor.

... creo que es importante saber que uno sí tiene cosas que mejorar, uno no es perfecto y hay cosas que mejorar, a veces uno se estanca.

... B: ¿Pero igual lo que te dicen te pone a pensar?

D: Sí, en general lo pone a uno a analizar y a pensar qué hay que mejorar y qué hay que cambiar... uno inmediatamente dice “tengo que mejorar en esto” o “voy a hablar con el estudiante a ver en qué momento pasó eso”. (E.1.D.)

... unos sí me lo dicen directamente: “profe que clase tan maluca”, pero a ver... cuando ellos me lo dicen, a mí sí me tocan, a mí me tocan y claro, yo debo pensar, yo para la próxima clase lo voy a cambiar, porque hay clases que no le salen a uno obviamente, ¡no salen! se descacha, uno es “eh, pero por qué sí me salió con este grupo” y hay grupos con los que hay cierta empatía, pero otros grupos son muy difíciles, muy complejos. (E.1.J.)

Para Carlos, más que los comentarios del estudiantado, la reflexión sobre su desempeño surge en la cotidianidad de las clases, especialmente cuando los resultados no son los esperados.

... uno constantemente se está evaluando, sino no tendría sentido, porque uno se va construyendo a través de la vida... uno en educación física se cuestiona mucho “¿Ah esta cosa por qué no me salió bien? ¿Qué me pasó? ¿Qué hice mal?” y a veces la misma clase, igualita, le sale toda buena y en otra le sale todo mal, y uno “¿Eh qué pasó aquí?... uno quiere que las cosas le salgan bien, como es de aburridor uno irse mal para la casa o cuando las cosas no le salen bien con un grupo, porque uno toda la semana es pensando “¿Yo qué hice de mal? ¿Este grupo cómo lo trabajo?”... uno todos los días se está cuestionando. (E.1.C.)

Otro criterio que asume Carlos como fuente de información para su evaluación, es la participación activa del estudiantado en la clase.

¿Cómo lo manejo? de acuerdo a como participaron, claro que eso es muy subjetivo, pero si yo veo que todos los pelaos me participaron en toda la clase y nadie se me está sentando, yo “ah estoy bien, estoy trabajando bien”. (E.1.C.)

De manera más tímida, Pedro también considera que la participación y los resultados de la evaluación, le pueden generar algún tipo de reflexión sobre su labor.

P: Claro eso lo cuestiona a uno (los resultados de aprendizaje del estudiantado).

B: ¿Por qué?

P: Lógicamente, lo ideal y lo que uno busca es hacer lo mejor posible... pero mientras se pueda, son cosas que se deben cambiar. (E.1.P.)

Por su parte Luis, menciona diversas fuentes que le brindan información para autoevaluar su enseñanza. Es el único docente que dice tener un texto escrito al respecto.

... reflexiono desde lo que yo he hecho, desde las notas de ellos, desde los temas que se están trabajando y desde las charlas con los compañeros de área, tomo y evaluó y hago cambios, constantemente hago cambios en el trabajo y en la evaluación, llevo normalmente una consigna de qué se está haciendo.

B: ¿Lo escribes?

L: Sí y cada año reviso y miro bueno esto me dio resultado, esto no, esto se cambia. (E.1.L.)

Un aspecto común que surgió en los discursos de María y Carlos, son los practicantes de las universidades como fuentes para la autoevaluación. La acción de estos practicantes que están en formación en las universidades de la ciudad, y orientan las clases de educación física en los colegios de los profesores, los motivan a revisar diversos elementos en su propia labor y cambiar en algún aspecto.

... me fascinaba verles las clases a los practicantes, porque ahí me evaluaba yo, yo sé que ellos no tienen la misma experiencia, pero los que son muy buenos llegan con una energía, que los amo y los adoro, porque yo digo: qué importa que no sepan dar baloncesto, qué importa que no tengan la metodología para poner a jugar estos niños, pero tienen la energía.

B: Y vos viéndolos hacías alguna reflexión.

M: Sí, por ejemplo, posturas, hasta la misma forma de vestir... en la parte metodológica de cómo ellos llevaban sus clases... o sea, ellos para mí son un referente, un espejo. (E.1.M.)

... uno va cambiando, por ejemplo, lo del pito que ya no lo estoy utilizando.

B: ¿Por qué?

C: Me gustó mucho lo de los muchachos, los practicantes, uno va cogiendo como cositas...

B: ¿O sea los muchachos no usan pito?

C: La gran mayoría...

B: ¿Entonces vos viste eso y te llamó la atención?

C: Y entonces yo siempre tengo que tener un pito (risas).

B: ¿Te puso a pensar eso?

C: Si claro, es que uno siempre tin (pitar) lleguen... y ya digo “lleguen muchachos” y ya todo el mundo va llegando. (E.1.C.)

Si estos ejercicios de autoevaluación no son permanentes, ni planificados; la evaluación entre los mismos docentes o coevaluación es una actividad ausente, que no se concibe en la acción evaluativa del profesorado.

... yo nunca lo he hecho, porque me parece que es como meterse en el trabajo del otro y no sé si al otro le gustará o que... sería muy bueno, pues nunca lo he hecho. (E.1.D.)

No, normalmente no hacemos autoevaluación, hablamos del área... de todas formas uno capta de lo que se ha hablado y de lo que se ve, y el compañero habla “ah lo que está haciendo tal compañero en tal clase o lo que hizo tal” entonces uno va tomando, pero que sea específico ¡vamos a autoevaluarnos!, no. (E.1.L.)

... yo lo hacía más con un profesor de artística, pero no fue muy profundo

... B: ¿Pero con los profes aquí en la institución no se ha hecho?

C: No, es más difícil. (E.1.C.)

En palabras de Pedro, hay momentos de conversación con los compañeros que generan una evaluación sobre lo realizado en el área, pero no hay una evaluación directa sobre ellos como maestros.

Sí, hay momentos que sí, pues nosotros afortunadamente manejamos muy buena relación los tres, entonces sí “ve cómo te parece”, y sí hay momentos, conversamos, organizamos... analizamos las situaciones, “¿Cómo te está yendo? ¿Cómo te va hoy? ¿Cómo te fue en esta unidad?” al final de los periodos nos reunimos y sacamos conclusiones. (E.1.P.)

María en alguna ocasión realizó una actividad de coevaluación con una compañera, fue una experiencia significativa para ella, pero considera que no es posible replicarla porque no tiene un par académico en su colegio.

... en años anteriores en el colegio donde estuve... tuvimos la oportunidad de que nos veíamos las clases... era muy bonito, porque yo tenía una compañera que era de balonmano, y ella fue selección Colombia, y yo de balonmano nada, entonces yo le decía a ella, “yo preparé balonmano, yo la voy a dar, sentáte y me mirás” o yo me sentaba a verle la clase a ella, y ella me decía, “María ve tenés que mejorar en esto, te falta esto, te falta lo otro”. (E.1.M.)

En general, las expresiones del profesorado sobre la evaluación de la enseñanza, son un reflejo de sus concepciones de evaluación señalada en párrafos anteriores, donde la evaluación del aprendizaje acapara toda su atención. De ahí que sus intentos por asumir la evaluación desde una perspectiva formativa, se limiten a la utilización de estrategias y procedimientos dirigidos al estudiantado, y aún no se vean reflejados en la enseñanza.

Tal vez la inexperiencia, la falta de motivación o el desconocimiento de cómo realizar este proceso sean las razones para que el profesorado no promueva actividades de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación en la enseñanza. Y cuando se llevan a cabo, sean acciones aisladas y asistemáticas.

Estas percepciones sobre la evaluación de la enseñanza, se corresponden con lo encontrado en un estudio anterior (Chaverra, 2012), donde los maestros manifestaron que esta evaluación la asumían desde prácticas informales y esporádicas, con una participación limitada del estudiantado.

Al indagar sobre los contenidos que evalúa el profesorado, todos coinciden en afirmar que abordan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

... yo evalúo muchas cosas, yo evalúo la actitud con que llega el estudiante a la clase, es lo primero... yo evalúo lógicamente el desarrollo motriz del contenido que esté dando, yo evalúo el respeto, yo evalúo el compañerismo, yo evalúo el trabajo en equipo, yo evalúo el apoyo que vos tengás hacia el otro. (E.1.M.)

... se evalúa la responsabilidad, el trabajo en clase, se evalúa de pronto la adquisición de los conocimientos... Los contenidos conceptuales y los actitudinales... trato, al máximo, de que finalizada la clase, pues cada estudiante quede con su nota, ahí más que todo es de trabajo, de participación. (E.1.P.)

... lo procedimental obviamente entra en juego ahí... pero lo actitudinal también tiene que ver con el otro, conmigo, y todo eso. Lo conceptual que también entra en juego en la clase de educación física. (E.1.J.)

Se califica la parte procedimental, la actitudinal y la conceptual... Se manejan esas tres... pero yo le doy mucha parte a la actitud, en la parte de seguimiento es un 70%, entonces en ese seguimiento se califican esas tres cosas... una parte teórica... hay otra parte que es el calentamiento que me parece muy importante, otra que es el porte del uniforme y ya como el resto es el trabajo en clase, es la actitud que usted muestra en clase. (E.1.D.)

... yo evaluó disposición para la clase, participación en la clase, logros obtenidos en la clase, cuánto alcanzó, cuánto mejoró... la responsabilidad se evalúa, “vea profe no vine me pasó esto, vea la excusa” esas son cosas las cosas que yo evaluó. (E.1.L.)

... el resultado de todo un proceso (la calificación), no solo la habilidad que tiene, si no todo eso que va alrededor de esa nota, que para mí es fundamental, es integral... que se vea la integralidad del pelao: la responsabilidad, la disciplina, la parte social, que cumpla con todos esos requisitos. (E.1.C.)

Aunque el profesorado coincide en afirmar que evalúa tres tipos de contenidos (procedimientos, conceptos y actitudes), tal como lo proponen diversos autores (Coll et al., 1992; Freire & Oliveira, 2004), sus palabras reflejan que las actitudes son el objeto central de su evaluación. Se destacan en sus palabras, la responsabilidad, la participación activa en clase y el respeto como los criterios más importantes al momento de evaluar.

... trabajo en clase, interés, el participar siempre en la clase porque hay unos que empiezan veinte minutos y ya se sientan, entonces es participación total de la clase, el uniforme, siempre se tiene que tener en cuenta el uniforme acá en el colegio, participación en clase, comportamiento en clase que es la parte actitudinal, que es muy importante que es hacer y dejar hacer a los demás ¿Cierto?, el respeto con el elemento que están trabajando y con el compañero. (E.2.D.)

... yo soy como muy clásico en eso, el uniforme, me parece que eso es importante, la presentación, el cuidado de los elementos deportivos... como el cumplir con el cuadernito, como la responsabilidad... A bueno sí, por ejemplo, lo actitudinal con el procedimiento, si yo veo que me está trabajando en clase, hay una buena actitud y disposición en clase, es que casi todo está en el proceso. (E.1.C.)

Luis es reiterativo en expresar que los contenidos más importantes al evaluar son los procedimentales y actitudinales. Sin embargo, en las tres entrevistas, resalta las actitudes como el eje central de su evaluación. Los contenidos conceptuales no son mencionados en ningún momento.

... yo saco más notas y tienen diferentes valores, ¿Qué tiene más valor? la participación en clase y el trabajo en clase, la actitud y la participación, eso tiene más valor en la evaluación que les doy, disposición, actitud y participación, o sea cómo llego a la clase, que sí esté, que esté pendiente, que sí esté trabajando y que tenga buena actitud para hacer el trabajo; ya lo otro, asistencia, que si vine o no vine, la responsabilidad. (E.1.L.)

... que si participa en las clases, que está atento y trabaja, que capta las cosas fácil... eso es uno, lo otro de acuerdo al trabajo que haga... lo que haya adquirido, pues, las mejoras que tenga, cuanto haya avanzado, entonces tengo una percepción de cómo inició y cómo termina, ¿Sí? esa es la segunda, eh la otra es la responsabilidad, si llega a clase, si llega a tiempo, si cuando no llega presenta la excusa de por qué no llegó, si hay un trabajo y lo entrega o no lo entrega, esa es pues como la responsabilidad. (E.2.L.)

... el proceso y lo que yo evaluó y la nota que doy por cada clase es teniendo en cuenta todo eso, teniendo en cuenta la participación, la responsabilidad, el interés, todo eso. (E.3.L.)

Por su parte Juan, expresa claramente que su interés está en evaluar las actitudes, y presenta en un ejemplo, cómo relega la evaluación de las habilidades técnicas, para centrar su atención en el comportamiento del estudiante.

¿Qué evaluó yo?... Lo vamos a decir claramente pues, más que todo como lo actitudinal diría yo... Cuando yo voy a trabajar digamos empeine, un ejemplo, en microfútbol, yo podría evaluar el final en parejas y hagan diez pases y yo miro si le pegó con el empeine, bueno, mejoró de la primera clase a la décima clase, sí, pudo haber una mejoría, pero ya cuando yo lo pongo en juego, vamos a hacer un juego donde vamos a pasarnos el balón, yo ahí estoy evaluando empeine y eso que hace parte de educación física, pero también estoy evaluando al pelado como tal, cómo se relaciona con el otro, como también respeta la posición del maestro. (E.1.J.)

En términos generales, los criterios que señala el profesorado para evaluar las actitudes, en realidad se convierten en el eje central de la calificación, es decir, las actitudes que demuestra el estudiantado, determinan en gran medida, la calificación de las clases o la unidad didáctica.

Las palabras del profesorado, reflejan una apreciación subjetiva en la evaluación del estudiantado, carente de criterios concretos que permitan realizar un seguimiento durante la unidad didáctica o el año escolar.

La relevancia que le otorga el profesorado a la evaluación de las actitudes se corresponde con lo hallado por Guío (2012). En su estudio, concluyó que la mayoría de los docentes participantes, privilegian la evaluación del componente axiológico sobre otros contenidos y destacan como criterios de evaluación el trabajo en equipo, la asistencia, la puntualidad y el comportamiento en clase. De igual manera, se refieren a los contenidos procedimentales como importantes, pero que no determinan la evaluación que realizan.

La importancia que le otorga el profesorado a las actitudes, no los acompaña desde sus inicios en la docencia. Han sido diversos los cambios que estos maestros y maestras manifiestan desde que iniciaron su vida laboral. Las vivencias en la cotidianidad de la escuela, los ha llevado a transformar sus objetivos en la educación y especialmente las formas de relacionarse con el estudiantado.

... uno se vuelve más humano... porque es que uno cuando sale de la universidad, piensa que la parte importante es el conocimiento, y uno es un encarretado [*sic*] y me parece que eso es válido, pero uno ve que esto es otra cosa muy diferente, es el afecto, es como uno servirles a los otros pelaos. (E.1.C.)

Ya con los años uno se va cogiendo cositas, entonces por ejemplo yo era uno que llegaba y yo no me reía en clase Beatriz, yo parecía un policía, ¡yo parecía un policía!; “Bueno todo el mundo en silencio” y medio hablaba uno y “¿Qué hubo, paro la clase entonces?”, entonces ya todo el mundo, huy este *man* nos va a parar la clase (risas), pero ya con los años uno aprende que el asunto no es así, el asunto tiene que ser más desde el diálogo, y le aseguro que desde el diálogo, eso sirve, esa es la mejor estrategia, “¿Vení qué te pasa?”, ah que esto.. “bueno ponéte las pilas pues que yo confío en vos, vos para mí sos de los buenos”, ¿Ah sí profe? “Sí, sí”. (E.1.J.)

¿Qué me ha hecho cambiar?, esa mirada de ellos, de tristeza, de dolor, ah voy a llorar aquí (risas)... Es que un muchacho llegar aquí con hambre, un muchacho llegar aquí sin papá, sin mamá (voz entrecortada)... y uno tan atrevido ¡tenés que pararte en las manos!, “es que tengo hambre”, “a mí que me importa, no, o lo hace o lo hace, o pierde”... Sí a vos eso como educador en tantos años no te cambia ¿Qué te cambia? Listo evalúe, pero evalúe con amor, dé contenidos, pero delos con amor. (E.1.M.)

... cuando eso pues todavía uno como profesor era el que tenía la razón y se sentaba en la palabra y era

así... ya no, uno mira a los muchachos y hay muchachos interesados en aprender, hay momentos en que las clases se vuelven un diálogo entre el profesor y el estudiante, anteriormente no, o sea anteriormente era como se decía, el profe y el libro tienen la razón. (E.1.P.)

Estos cambios en su manera de pensar y actuar, han influido en todo su proceso educativo incluida la evaluación. Casi todos coinciden en afirmar que, en sus inicios como docentes, su acción evaluativa estaba enfocada en la verificación de los aprendizajes motrices, en la correcta ejecución de los movimientos. Ahora, luego de varios años en la docencia, sus prácticas evaluativas se han modificado hacia otros contenidos, como se vio anteriormente, más centrados en las actitudes.

Antes simplemente evaluaba el cumplimiento de tareas, es esto lo que hay que hacer, lo cumplió, entonces, ganó, o no lo cumplió entonces perdió, ahora miro más desde la persona, por qué lo hace, cómo lo hace, avanzó... ahorita evalúo desde el punto de vista de la persona, de quien es, por decir algo, ejemplo, es natación... no sabe nadar, igual terminó el curso sin saber nadar, entonces yo tomo en cuenta: el trabajo que hizo en clase, la disposición, la continuidad, el empeño; y si no lo aprendió después de todo eso, pues de todas formas por mí, dentro de mi evaluación no pierde; porque todas las personas tienen un desarrollo motor diferente. (E.1.L.)

Uno al principio utiliza la evaluación como te decía ahorita, más como desde el control, cuando uno está nuevo, la planilla y la evaluación se convierten en un instrumento de poder, sí, de poder; entonces usted con eso ¡para y sienta, para y sienta!... Entonces el que no trabajaba, desde ese asunto de la evaluación, no trabajaba 1, o sea si para mí no trabajaba bien porque no hacían igual que los otros que supuestamente eran los buenos, entonces yo le ponía 1; éste comparado con éste, es mejor éste entonces pongámosle 3, y a este 5 por ser mejor ¡No!, para mí ya no hay mejores, es que en educación física para mí ya no hay mejores estudiantes, porque yo sigo pensando en ese asunto del proceso. (E.1.J.)

... al principio así muy tradicional, “doble ritmo y todo el mundo doble ritmo, y todo el mundo los tres pasos y para eso se los enseñé y todo eso”. Cuando ya empiezo con este aprendizaje del amor, que de verdad lo tomé muy en serio, entonces yo digo listo, ellos tienen que aprender ese doble ritmo, pero para qué carajos les va a servir ese doble ritmo, si muchos no se van a ir por baloncesto, si muchos nunca van a volver a coger un balón. (E.1.M.)

... es que yo recuerdo por ejemplo la educación física, ¡ah no es que los diez primeros tienen 5!, no sé si usted recuerde esa situación... Los diez primeros tienen 5 y el jovencito, la niña con un esfuerzo grande y llegaba de última y entonces terminaba con 2 y de pronto haciendo un esfuerzo mayor al que llegó de primero, y eso, basado y pegado a números a escalas numéricas.

B: ¿Antes evaluabas a sí?

P: Sí.

B: ¿Y ya ahora?

P: Mirando más las individuales de cada estudiante, o sea, pues es que uno sabe que las habilidades no son iguales. (E.1.P.)

Era más corchadorsito [*sic*]... más fuerte en la parte cognitiva, pues como muy pegado a ese tipo de cosas, más pegado a la norma, como a cumplir siempre el reglamento... a uno lo van cambiando como las experiencias. (E.1.C.)

El estudio de Guío (2012) también arrojó varias conclusiones en este sentido. Los docentes manifestaron que la evaluación realizada en otra época, se limitaba a la aplicación de pruebas estandarizadas, donde la condición física era el contenido más relevante. Sin embargo, con el paso de los años, han tenido cambios en su acción evaluativa, y actualmente, rescatan otros elementos como las actitudes y el esfuerzo.



Un ejemplo concreto del cambio en sus prácticas evaluativas lo comparte María, al explicar cómo evaluaba su enseñanza y cómo lo hace ahora.

... hace muchos años, que mi ego era más elevado (risas)... en una hojita, y con nombre, oiga pues como los codifica uno, “María Fernández”, entonces “¿Cómo le pareció la clase?, ¿Cómo le parecieron los contenidos? ¿Cuál te gustó más?, ¿Qué no te gustó?, ¿Qué debería cambiar la profesora?, ¿Qué debería hacer?”, yo me llevaba todo ese cerro de hojas para mi casa y a leer, y yo decía “esta culicagada [sic] lo que dijo de mí, María, claro, yo ya sé quién es María, en la otra clase me la va a pagar” y lo hacía uno de verdad, te lo estoy diciendo sin pena, mentiras sí le da pena a uno (risas); bueno, ya después dije, no, como así, que es eso por Dios dizque con nombre, “muchachos saquen una hojita, no, no le copien nombre que eso me sirve a mí, yo lo que voy a hacer es leer qué debo cambiar yo” ... y ya hace por ahí cuatro años, cuál hoja, cuál nombre, no, no, no, mesa redonda, díganme qué no les gusta. (E.1.M.)

Sólo Diana no mencionó un cambio en su manera de evaluar a lo largo de su trayectoria como docente. Ella asumió un método desde sus inicios que aún continúa realizando y que le parece pertinente.

... yo siempre he sido como la misma... y yo cuando voy a calificar empiezan con 5, todo el mundo tiene un 5 en la clase, cuando ya van cometiendo errores bajan a 4.5 y van mermando 0.5 la nota, entonces si ellos quieren mantienen su 5 o si no van bajando, van bajando... entonces cada vez que pasa algo, no estás haciendo lo que tenés que hacer, tenés una rebaja ¿Cierto? y ya al final de la clase miramos que pasó. (E.1.D.)

Esta postura de Diana corrobora aún más que las actitudes se convierten en el centro de la calificación, y el desarrollo en las tareas motrices o los conceptos toman un segundo plano como contenidos irrelevantes de la evaluación.

Es pertinente preguntarse, hasta dónde estos cambios que menciona el profesorado pueden asumirse como positivos, dado que sus prioridades cambiaron radicalmente de evaluar el dominio de las habilidades técnicas, a desconocer casi por completo estos aprendizajes. No se encuentra en sus discursos, una postura intermedia que no restrinja la calificación positiva al dominio de las habilidades técnicas, pero que les otorgue el valor necesario a estos aprendizajes procedimentales a partir de criterios e instrumentos concretos, que les permitan registrar los avances en el desempeño del estudiantado y hacer un seguimiento sistemático de ellos.

Esta transformación que manifiesta el profesorado queda reflejada en varios apartados de este capítulo, donde su marcado interés por evaluar la participación en clase o actitudes como el respeto o la responsabilidad, desdibujan el aprendizaje motor, y por ende, aquello que le da identidad al área en el ámbito escolar.

En palabras del profesorado, la experiencia en la docencia, es el factor que más ha influido para cambiar sus concepciones y prácticas evaluativas. Esta premisa se corresponde con los hallazgos de diversos estudios (Azis, 2012; Guío, 2012; Hein et al., 2007; Santos, Maximiano, & Frossard, 2016), donde se afirma, que la experiencia, es la principal fuente de transformación del profesorado.

En palabras de Larrosa (2006) “la experiencia es eso que me pasa” (p. 44), y eso que *me* pasa, atraviesa al sujeto mismo y lo lleva a modificarse, a transformarse; pero esta transformación no se presenta de manera esporádica o por acumulación de años, esta experiencia, para que en realidad sea un motor de cambio, debe estar cargada de intencionalidad, de sentido y voluntad.

Según el profesorado, los cambios fueron generados por la vivencia cotidiana en la escuela, el contacto permanente con el estudiantado y la práctica misma de la evaluación, de ahí que todos coincidan en resaltar la experiencia en la docencia como el motor que ha permitido a descubrir otras maneras de realizar la acción evaluativa.

... uno en esto es la experiencia, el diario vivir, lo que uno va realizando, lo que puede tener, lo que uno va cogiendo, lo que uno mira de los compañeros; porque eso es importantísimo también, ah es que al compañero esto le está dando mucho resultado, entonces me voy por esta parte también, entonces es más que todo como experiencia. (E.1.P.)

Lo que uno ve en teoría sí le sirve a uno, claro, uno lo puede poner en práctica, pero realmente es lo vivencial, o sea, es lo que uno está haciendo ahí, es lo que uno realmente aprende, cuando uno realmente vive las cosas, creo que uno las aprende realmente. (E.1.D.)

Yo creo que la evaluación ya lo va cogiendo uno es aquí, ya cuando uno está metido como con la experiencia y de acuerdo a los modelos pedagógicos, y a lo que se quiera en cada institución. (E.1.C.)

(¿Qué pasó para que hicieras ese cambio?) Pues cosas dentro de mí... dentro de la experiencia también que he ido cogiendo, lo he ido como adaptando... la experiencia me ha dicho que por ejemplo al final de un periodo, éste nada bien y éste tiene el logro y me piden estos indicadores de logro, si él lo tiene, entonces no lo puedo poner a perder, pero igual si voy a ver qué hizo en el periodo, no hizo nada, no trabajó, entonces empecé a cambiarlos (los indicadores de logro), los indicadores dicen esto, pero entonces yo los evalúo de esta forma. (E.1.L.)

... no lo puedo negar en ningún momento, los años de experiencia, son esos años de experiencia los que te dan a veces esa herramienta. (E.1.M.)

... yo digo que en el 90%, cambié totalmente... Ya con los años uno se va cogiendo cositas... la formación, la experiencia, y el compromiso, sigo insistiendo, porque sin compromiso uno sigue evaluando de la misma manera y le importa un rábano lo que el otro sienta o no sienta. (E.1.J.)

Estos testimonios muestran cómo los cambios del profesorado no sólo se presentan por la experiencia en términos de años en sí mismos, sino que se han materializado a partir de la reflexión que debió ocurrir en ellos, antes de modificar sus conductas y pensamientos.

Estas reflexiones surgen de diversas fuentes, ya sean por errores cometidos en prácticas pasadas, en conversaciones con otros compañeros, por la formación académica o el compromiso personal con la docencia.

El estudio de Foglia (2014), coincide con este hallazgo cuando concluye que entre las justificaciones que presentan los maestros participantes de cómo evalúan, la atribuyen a los años de experiencia profesional. Así mismo Sherer (2000), concluye que el profesor modifica sus estrategias de acción, basado en su experiencia profesional, ya que se convierte en la principal fuente de conocimiento.

Si bien la experiencia en términos de vivencias personales, fue una fuente de reflexión importante para el profesorado, al parecer, las difíciles condiciones sociales y afectivas del estudiantado, se convirtieron en el motivo principal para modificar su acción docente y evaluativa. En este cambio, se percibe una sensación de desatención de los contenidos procedimentales de la educación física y de una evaluación rigurosa, para centrarse en las actitudes del estudiantado y una evaluación asistemática.

Tal vez, el profesorado no ha encontrado un punto de equilibrio entre el rigor con que debe asumirse la evaluación y la enseñanza en el área, con los propósitos formativos que han manifestado en su idea de educación, donde se promueva un saber hacer consciente y reflexivo, a través de la

motricidad y los contenidos que nos caracterizan como disciplina y evaluarlos desde una perspectiva formativa.

## 7.4 Planificación sobre la evaluación

En este apartado, se analizan las ideas presentadas por el profesorado respecto a sus decisiones pre-interactivas sobre la evaluación de la unidad didáctica observada.

Esta planificación de la evaluación no está escrita en ningún documento oficial o personal. Sólo en los casos de Juan, Pedro y Diana, obtuve la planeación de la unidad didáctica (anexos 10, 14 y 17), donde están descritos los estándares, competencias e indicadores de desempeño que constituyen los criterios de evaluación para la unidad.

En consecuencia, la principal fuente de información sobre la planificación de su evaluación fueron las entrevistas. En este diálogo se indagó por los momentos, actores, instrumentos, contenidos o cualquier información específica que brindara información sobre cómo se realizaría la evaluación en la unidad didáctica observada.

En general, el discurso del profesorado durante su presentación de lo que será la evaluación, se mueve entre sus deseos y lo realizado en unidades pasadas, es decir, sus relatos discurren entre el tiempo futuro y el pasado, evocando con ejemplos cómo han sido sus prácticas evaluativas y visualizando cómo lo harán en la próxima unidad.

### 7.4.1 Momentos - actores.

Analizar los momentos en que el profesorado evaluará está muy relacionado con los actores que intervienen en su acción evaluativa. De ahí que se presenten de manera conjunta en este apartado.

Todo el profesorado coincide en afirmar que se evaluará en todas las clases, y en sus explicaciones de cómo se realizará, se identifica que el actor principal será el propio docente.

... en cada clase voy haciendo un seguimiento... Al terminar la clase siempre miro, cómo participaste, le pongo un chulito, llamo a lista y ahí miro cómo fue el comportamiento. (E.2.C.)

... claro que yo en cada clase saco nota... y ellos como ya me conocen, ellos saben que yo saco nota... El día a día... si hubo exposiciones... si hay un test, a veces evaluó al por mayor, “todo el mundo sacó 5”. (E.2.M.)

... yo evalúo siempre en todas las clases, siempre hay una evaluación, siempre se saca una nota... o sea siempre se califica y siempre se mira cómo se realizó la actividad... yo siempre lo califico, día a día saco las notas. (E.2.D.)

La otra forma como se les va a evaluar es la nota de participación, de trabajo o participación en clase... En cada clase se va llevando como una valoración, que no es la nota, es una valoracioncita, y luego de todas esas valoraciones, de todas las clases, se saca un promedio y queda la nota de participación. (E.2.L.)

... hay otras que obviamente evalúo yo (cuando no solicita la autoevaluación)... Todas las clases, no hay ninguna clase donde no evalúe... Siempre, siempre evalúo. (E.2.J.)

B: ¿Hay algún momento específico en el que vas a evaluar?

P: No, normalmente durante toda la unidad... Día a día. (E.2.P.)

La manera en que el profesorado se expresa sobre la evaluación que pretende realizar cada clase, se presenta más cercana a una calificación continua, dada la necesidad de dejar un registro del desempeño del estudiantado en cada clase, expresado en calificaciones o símbolos. Una característica propia de la evaluación sumativa.

La intencionalidad que manifiestan de evaluar en cada clase, no incluye acciones concretas para recoger información y tomar decisiones, sólo emitir una calificación, donde el rol protagónico del docente queda en evidencia.

Adicional a esta intención de evaluar en cada caso, surge en el discurso del profesorado la evaluación inicial o diagnóstica. Esta puede ser teórica o práctica.

María realizará una prueba teórica sobre el calentamiento, al considerar que este saber es importante tenerlo claro para el desarrollo de la unidad didáctica (acondicionamiento físico).

... voy a hacer una socialización entre ellos mismos... van a estar en sub grupos libremente, en cualquier espacio de la cancha, y son dos preguntas nada más, definición de calentamiento y objetivos de calentamiento... Un diagnóstico de cómo están ellos... Yo quiero mirar que han aprendido ellos en años anteriores, y como están, como me llegan. (E.2.M.)

El profesor Pedro afirma que el conocimiento previo del estudiantado lo lleva a obviar la prueba inicial.

Yo ya los conozco, y yo sé que del balonmano no tienen nada... No, no tienen nada... yo sé que estos muchachos no tienen nada.

B: Entonces en la primera clase no vas a hacer ningún tipo de prueba inicial.

P: No, no, hacer como algo, o sea es que yo sé. (E.2.P.)

Una justificación similar expone Carlos, quien no descarta la opción de realizar un juego para identificar las fortalezas técnicas del grupo. No obstante, su conocimiento del estudiantado le permite saber con anterioridad las condiciones que tienen, de ahí que se perciba en sus expresiones, poco interés por esta actividad inicial.

¿De diagnóstico? Sí, de pronto se hace un partidito o algún jueguito ahí como para mirar cómo están, pero uno detecta ahí mismo, es que eso es fácil de detectar.

B: ¿Pero lo tienes pensado para esta unidad?

C: Ah sí, se hace como un jueguito, de pronto un futbolito, un espacio reducido... lo que pasa es que el hecho de llegar hasta once ya uno los conoce, son muy poquitos los que uno no conoce. (E.2.C.)

Carlos también señala en su discurso realizar una evaluación final centrada en los contenidos procedimentales. A pesar que esta prueba representa una calificación, llama la atención, que esa nota puede ser el resultado de otros factores como la actitud y el comportamiento del estudiante, y no sólo su desempeño motor. Así lo explica el profesor con un ejemplo.

... la última evaluación con el grupo de once la hice fue que simplemente tenían que darles a cinco metros, hacer como un golcito, pero sin el balón en movimiento, con ambas piernas, de acuerdo al número de goles les daba determinada nota.

... B: Por ejemplo, ahí si no hacen los goles ¿Bajas la nota?

C: Eh no, no, eso es muy relativo, pues uno sí les pone una notica a unos pues, uno sabe que el vaguito ahí hasta ayuda a apretarlo, pero el que uno sabe que trabajó, uno le ayuda... tenía por ejemplo un pelado que casi ni participaba y los muchachos se lo gozaban y todo, porque era como muy lento, muy callado, entonces me pareció hasta raro que participaba, entonces yo dije, ahí se logró mucho ¿No?, el hecho de participar y meterse con todos esos muchachos que a veces son tan fuertes y tan crueles... entonces el hecho de participar ya uno condiciona la nota como tal. (E.2.C.)

Con este ejemplo se refuerza una vez más, que el interés principal del profesorado es valorar el esfuerzo y la participación, por encima del aprendizaje motor.

La profesora Diana señala que no necesita una prueba inicial en cada unidad didáctica, porque es realizada al iniciar del año escolar.

... el diagnóstico lo hago siempre al iniciar el año, como de diagnóstico hago juegos, donde vea cómo está la coordinación óculo-manual, óculo-pédica, cómo está la resistencia, un test de aptitud física, entonces hago lo que es las capacidades físicas, velocidad, resistencia, flexibilidad, fuerza. (E.2.D.)

Luis menciona dos momentos específicos en que evaluará, adicional a la calificación clase a clase. El primero es una conducta de entrada, que le permitirá conocer cuáles son las habilidades del estudiantado en los estilos de natación que se trabajarán en la unidad didáctica. Esta actividad la realiza en la primera clase y será registrada con una calificación. Al finalizar la unidad didáctica, espera realizar la misma actividad, e identificar cual fue el avance de cada estudiante. Este segundo momento será la evaluación final.

... al inicio les hago una conducta de entrada donde evalúo y tengo en la lista una calificación que me da la base de cómo están... al final vuelvo y la hago donde comparo ya, ¿Qué me va a dar la diferencia? Depende de las notas como evalué aquí yo... de las que tiene aquí, yo digo, pues acá estaba nadando a mi concepto un 3 y ya está nadando en 4 entonces ha avanzado. (E.2.L.)

En esta explicación que presenta Luis, se observa claramente que su evaluación inicial y final se centra en las habilidades motrices, aunque continúa la ausencia de criterios específicos para evaluar, y se limita a la apreciación subjetiva basada en una observación libre.

Pedro, Juan y Diana también realizarán una evaluación final, pero en su caso es la prueba teórica que determina el colegio.

... al final se hace como una parte teórica, que ya esa la manejo como la evaluación final... Sí al final del periodo se hace una evaluación escrita. (E.2.P.)

20% Pruebas Internas. (SIEE.P)

Todo el profesorado coincide en que calificarán en cada clase, pero en el caso de las evaluaciones iniciales y finales hay gran diversidad de acciones, objetivos y contenidos a evaluar.

Si bien el actor principal de la evaluación será el profesor, en sus discursos también se refieren a actividades de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje, y algunas acciones de heteroevaluación de la enseñanza.

Con excepción de Luis, el profesorado coincide en expresar que propiciarán la autoevaluación en el estudiantado, aunque algunos se perciben más seguros que otros en esta idea.

Carlos generalmente propone la autoevaluación al final del periodo, su estrategia es solicitar una calificación y una explicación cualitativa a esa calificación. En esta unidad espera actuar de la misma manera.

... por ahí séptima u octava clase, hago la autoevaluación... Hacen la parte descriptiva y hacen la parte cuantitativa, yo les digo que hagan las dos, pues porque me gusta, porque decir yo me pongo un alto, pero ¿Por qué?, por qué te lo pusiste, argumenta. (E.2.C.)

Al revisar las calificaciones del estudiantado, Carlos puede proponer una calificación dialogada, cuando considera que la nota no corresponde con su concepto, pero no es una práctica constante.

... de pronto el que yo vea que está ya muy desfasado en la nota, yo lo llamo ve “¿Y vos por qué te pusiste esa nota o qué te pasó?... Sí, yo hablo con ellos, pero ya el que yo vea como “¿Este pelado por qué se puso esta nota?”

B: ¿Mucho o menos?

C: Mucho o menos, hay unos que se dan muy duro, entonces uno ya mira, tampoco pues.

B: ¿Y se la cambias?

C: Sí, se la puedo cambiar. (E.2.C.)

Pedro, Juan y Diana, deben realizar la autoevaluación que solicita el colegio al finalizar la unidad didáctica, la cual está estipulada en el SIEE.

La autoevaluación debe ser para todas y cada una de las áreas incluyendo la primaria. La autoevaluación invita al estudiante a establecer compromisos consigo mismo que giren en torno a lo que debe mejorar o mantener. Por tanto, debe ser un proceso serio y sistemático, en el cual cada docente de área o asignatura debe orientar al grupo en cada ítem evaluado. (SIEE)

La autoevaluación o autocalificación en Pedro y Juan, no la restringen a la directriz institucional, ambos señalan que puede presentarse en cualquier clase, con criterios diferentes. Así esperan que suceda en la próxima unidad.

En momentos también cuando se termina la clase: “muchachos vamos a evaluarnos”... Qué notas crees... o te voy a poner esta nota o ¿Qué nota te coloco? ¿Cómo crees que fue el trabajo que hiciste?

B: ¿Y eso lo tienes pensado hacer en esta unidad?

P: Sí claro y yo les respeto el concepto a ellos, la vez pasada te lo dije y es que en el momento que yo les doy participación a ellos yo les tengo que respetar ese concepto. (E.2.P.)

... cuando termina la clase, no todas, ellos hacen la autoevaluación. (E.2.J.)

En el caso de María, la autocalificación se menciona brevemente como una opción que ha utilizado para calificar cada clase, pero específicamente para la futura unidad didáctica, no se presenta como una opción real de participación del estudiantado.

... a veces evaluó al por mayor, “todo el mundo sacó 5”, a veces les pregunto a ellos (por su calificación). (E.2.M.)

Luis, quien ha manifestado que no está de acuerdo con la autoevaluación del aprendizaje, tuvo una confusión al definir como instrumento a la autoevaluación, para finalmente ratificar que no le gusta y que no estará en la unidad didáctica.

B: Pero tu instrumento va a ser este (la planilla).

L: Sí, porque el otro sería el compañero y la autoevaluación de ellos.

B: Pero me decías que no te gustaba la autoevaluación.

L: No me gusta. (E.2.L.)

La manera en que el profesorado visualiza la autoevaluación, no se corresponde con una intención de motivar la reflexión en el estudiantado, sino en emitir una calificación. Pareciera que, al darles la oportunidad de autocalificarse, se cumpliera la idea de participación en la evaluación.

Podría pensarse que los discursos del profesorado, no presentan una verdadera convicción sobre los aportes formativos de la autoevaluación en el estudiantado, de ahí que, en sus decisiones pre-interactivas, se presenten como una opción que tampoco es segura, como en el caso de María.

En el caso de la coevaluación o evaluación entre pares, sólo es visualizada por Diana y Juan. Diana presenta un ejemplo de cómo lo realizará.

En esta unidad se evalúan ellos mismos algunos trabajos, ellos los presentan y los compañeros los revisan y yo les doy unos criterios que deben tener en cuenta y califican a sus compañeros... por ejemplo trabajo con bastones, realizan la revista con los bastones y se evalúa, a veces evalúo yo y otras veces evalúan ellos... se le muestra a todo el grupo (la revista) y los evalúan a ellos cómo les fue... Ellos dan una nota y ya socializamos. (E.2.D.).

Juan no recordaba en la entrevista anterior, que realizaba ejercicios de coevaluación, pero al revisar los cuadernos del estudiantado encontró que sí ha propuesto este tipo de ejercicios. De acuerdo a la metodología que pretende implementar en la próxima unidad, el profesor asume que la coevaluación se repetirá.

... aquel día te decía que no, pero yo revisando los cuadernos yo sí trabajo el asunto de que ellos mismos se evalúen.... seguramente cuando ellos hagan su trabajo por equipos, debería haber ese espacio para que ellos, como te mostré ahorita, evalúen a los otros. (E.2.J.)

En el discurso de los otros docentes, no se encuentra una intención de realizar este tipo de evaluación.

B: ¿Y en algún momento entre ellos va a haber una evaluación?

P: No, por el momento no lo he pensado. (E.2.P.)

B: Pero entre los muchachos por ahora en esta unidad no está pensada (la coevaluación).

L: No... si da tiempo se hace, por ahora no está programado, no está pensado hacerse. (E.2.L.).

B: En esta unidad los estudiantes aparte de la autoevaluación que van a hacer, ¿Tienen algún otro proceso para participar de su evaluación?

C: No, la autoevaluación. (E.2.C.).

La poca intención que manifiesta el profesorado por generar la participación del estudiantado, confirma lo anunciado anteriormente donde la heteroevaluación del aprendizaje será la técnica fundamental para evaluar. Al parecer, la calificación sí tiene un peso importante en la evaluación que realizan, dado el protagonismo que asumen en la acción evaluativa.

Algo semejante ocurre con la evaluación de la enseñanza. El estudiantado no tiene gran participación en ella, dado que no hay una apuesta concreta por parte del profesorado hacia esta evaluación.

Carlos y Pedro reconocen que esta evaluación no hará parte de esta unidad didáctica. En palabras de Carlos, el estudiantado realiza comentarios de manera permanente sobre su enseñanza y por medio de ellos, él puede conocer cómo está desarrollando su actividad, así que no encuentra necesario proponer un momento específico para realizarla.

Esa casi no... Ellos siempre están opinando... pero por ejemplo ellos te van a decir “eso ya lo vimos”, “ese reglamento ya lo vimos”... Ellos son muy duros, o “siempre el mismo juego”, “ya vimos esta parte” entonces uno tiene que empezar a manejarle una complejidad un poquito más alta.

B: ¿O sea que vos haces una evaluación de lo que haces, a partir de lo que ellos plantean?

C: Sí claro, me parece muy importante lo que ellos van opinando, ellos van mirando.

B: ¿Pero no lo has pensado que haya un formato o algo para que te evalúen en esta unidad?

C: No, no. (E.2.C.)

Aunque el profesor expresa que la opinión del estudiantado es importante, no hay un interés por direccionar esta evaluación desde preguntas o criterios específicos, que le permitan obtener mayor información sobre cómo está desarrollando su labor.

Por su parte Pedro, considera que realizar este tipo de evaluación es difícil por la disposición del estudiantado. Así que tampoco está entre sus decisiones pre-interactivas.

Lo que pasa es que es muy complicado, ellos están más pegados a la parte práctica, entonces es una pelea con ellos... ellos están pensado en estar en movimiento, estar jugando, entonces si los logra uno encarretar [*sic*] en lo que es el balonmano, ellos quieren es estar allá jugando... “Ah no profe terminamos matemáticas pa’ venir a sentarnos acá a coger el cuaderno”

B: Pero es más por la actitud de los muchachos, o sea, ¿Crees que con ellos es más complicado hacerlo?

P: Sí, es muy complicado hacerlo. (E.2.P.)

En las palabras del profesor, se puede interpretar que sólo concibe esta evaluación desde una estrategia escrita, y según él, de ahí surge la apatía del estudiantado para realizarla. Pero tampoco es posible identificar en su discurso un interés por proponer otras alternativas que permitan que el estudiantado exprese su opinión sobre la enseñanza.

Tal vez Pedro y Carlos, omitan esta evaluación por el desconocimiento de estrategias para realizarla, o porque no le atribuyen un sentido formativo para su enseñanza.

Para Luis, María y Juan, esta evaluación no es planificada desde el inicio de la unidad, en términos de concretar el momento o los criterios de evaluación, pero dejan abierta la posibilidad a solicitarla en alguna clase o actividad.

En la primera entrevista, Luis mencionó que la evaluación de la enseñanza la realiza si queda tiempo luego de abordar todos los contenidos, también manifestó que procura realizar esta evaluación especialmente con los grupos de mayores dificultades.

... cuando me queda tiempo, cuando veo que ya voy a terminar y cumplí con estos logros; trato de hacerlo no solamente con los grupos que yo me siento bien y que mejor trabajan, porque generalmente son los que están bien, sino que trato de hacerlo con todos, pero más con los que más dificultad se tiene porque eso es lo que me permite identificar donde es que hay fallas. (E.1.L.)

Para esta unidad, no ha pensado llevarla a cabo, dado que su mayor interés está en realizar la evaluación con los grupos más difíciles en términos de disciplina y con el grupo que se trabajará no ha tenido estos inconvenientes.

¿De la mía? (evaluación) pues tampoco lo había pensado como en este grupo, pero como te dije, yo normalmente lo hago con los grupos que... cuando lo hago, lo hago con los grupitos difíciles. (E.2.L.)

La profesora María, tampoco tiene definida la manera en que realizará esta evaluación, aunque en sus expresiones se asume que la realizará al finalizar la unidad didáctica.

No, esa todavía no la he pensado porque bueno, esa se vuelve a veces como muy monótona, o sea lo mismo, “muchachos bueno entonces se terminó el trimestre, entonces yo quiero que me hablen como les pareció, qué les gustó, qué no les gustó”... No, no he pensado, cómo puedo hacer. (E.2.M.)

Juan manifiesta que esta evaluación puede surgir en cualquier momento de la unidad. Su estrategia es solicitar una calificación, acompañada de una explicación, ya que considera que la calificación es un concepto más cercano al estudiantado.

Digamos que hay sesiones en donde ni siquiera yo llevo eso planificado (Evaluación de la enseñanza), pero cuando yo siento, ¡no aquí pasó algo! y yo sigo pensando que la educación no es un asunto así tan cuadrículado donde tiene que estar anotado para yo evaluarme ese día; siento que la clase se me salió por X o Y motivo que uno sabe, “bueno muchachos van a sacar el cuaderno ¿Qué dificultades tuve en la clase de hoy?... evalúo a mi profesor”, siempre les digo “Pueden poner una nota”, porque ellos siguen con la nota en la cabeza, pero si puse 3 es porque estuve regular, por qué entonces un 3.



... B: ¿O sea que en cualquier momento de la unidad eso podría pasar?

J: Sí... A que en la sesión dos, tres, cuatro, no, y más difícil aquí, cuando digamos en la sesión dos salieron temprano, o sea, yo determino cuando me evalúan a mí, pero trato que sea seguido. (E.2.J.)

La única profesora que expresó claramente que realizaría la evaluación de la enseñanza en esta unidad fue Diana, dado que los tiempos de esta investigación coinciden con una acción acostumbrada en ella de solicitar la evaluación de la enseñanza al estudiantado al finalizar el año. Así lo mencionó en la primera entrevista.

Sí al final del año yo les digo a ellos que me evalúen... les hago preguntitas: ¿Cómo les pareció la materia durante el año? ¿Qué aprendieron? ¿Qué les gustaría? y ¿Cómo les pareció la profesora?, y cómo califican la profesora también. (E.1.D.)

Diana proyecta realizar esta evaluación a partir de preguntas o criterios que ha utilizado en años anteriores.

... yo lo hago casi siempre al final de año, que evalúen cómo les pareció el trabajo conmigo porque ya muchas veces pasan es a trabajar con otro profesor o si siguen conmigo a ver uno qué tiene que mejorar, entonces me evalúan mis aspectos, en la forma cómo les explico, si me doy a entender fácilmente, la clase como la doy, si les gustan los temas que les doy o qué debo mejorar. (E.2.D.)

En términos generales, el discurso del profesorado no proyecta la evaluación de la enseñanza como parte importante de su acción evaluativa, sólo Juan señala que puede promover la participación del estudiantado en diversas ocasiones durante la unidad didáctica, no sólo al finalizar el año o la unidad, como lo expresan Diana y María, o dejarla como una opción que se realiza cuando hay tiempo suficiente, como lo plantea Luis.

La manera en que el profesorado planifica la evaluación de la enseñanza, se corresponde con lo manifestado anteriormente en sus concepciones, donde ésta no constituye una parte esencial de la evaluación, sino que surge como un reflejo de los aprendizajes del estudiantado, por tanto, no se asumen como actores que deben ser evaluados de manera permanente.

Es probable que haya un desconocimiento por parte del profesorado, sobre el valor formativo de la evaluación que realiza el estudiantado, y al mismo tiempo, sobre cómo llevar a la práctica esta evaluación. Tal vez, la formación en medios, técnicas e instrumentos concretos, puede aportar a superar los obstáculos que señalan, considerando que no se percibe en el profesorado, una actitud cerrada al aprendizaje o a la misma evaluación.

#### 7.4.2 Contenidos – instrumentos.

Los documentos oficiales donde se registran los criterios de evaluación son las planeaciones de las unidades didácticas. En esta investigación sólo se conocieron las planeaciones de Diana, Pedro y Juan.

Como se registró en el capítulo sobre el método, todos los participantes no suministraron los documentos solicitados y tampoco fue posible conocer los motivos para estas ausencias.

Al pertenecer a la misma institución, Diana, Pedro y Juan comparten el mismo formato de planeación. Recordemos que este colegio está inscrito en el sistema de calidad ISO 9001, y una de sus políticas es la estandarización de formatos.

<b>I.E. xxxxxxxxxxxx</b>				
<b>Plan de área educación física</b>				
Grado:                    intensidad horaria:                    periodo:				
Docente (s):				
Objetivo de grado:				
Eje(s) generador (es):				
Estándares básicos conceptuales:				
Procedimentales:				
Actitudinales:				
Competencias conceptuales:				
Competencias procedimentales:				
Competencia actitudinales:				
Pregunta (s) Problematicador a (s)	Contenidos			Indicadores de desempeño
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	

**Figura 76.** Formato planeación unidad didáctica del colegio de Diana, Juan y Pedro.

En esta planeación se aprecia un ítem denominado *indicadores de desempeño*, esta casilla contiene los criterios de evaluación de la unidad didáctica.

Para el tema de Juan sobre recreación y contexto social se encuentran los siguientes criterios.

- Identifica técnicas de recreación para la realización de un evento recreativo.
- Reconoce la importancia de la recreación en su vida diaria y como potenciador del desarrollo humano.
- Participa con interés de las diferentes actividades que aportan en su formación integral.
- Entrega a tiempo y completo todas las actividades programadas en el cuaderno. (P.U.J.)

En estos criterios evaluativos se destacan los contenidos conceptuales como se aprecia en los dos primeros ítems (identifica y reconoce). El tercero es actitudinal, relacionado con la participación en las clases, y el último, se enfoca en la entrega oportuna del cuaderno.

En este último criterio no hay claridad sobre qué es lo evaluado en el cuaderno, si con entregarlo “a tiempo y completo” es suficiente para una nota aprobatoria, o se evaluará el contenido trabajado, o su proceso de elaboración.

En estos indicadores no se encuentra un criterio claramente orientado a los procedimientos. Sin embargo, al realizar la lectura del apartado *contenidos* en la planeación, si se hacen presentes determinados procedimientos que se pretenden lograr en el estudiantado.

Lo que llama la atención de este apartado denominado *contenidos*, es su redacción ambigua, donde no es posible identificar los temas concretos que se abordarán en la unidad, sino que se mencionan acciones específicas que se asemejan a los indicadores de desempeño, lo cual genera una confusión sobre si son contenidos a trabajar en la unidad, o son los resultados de aprendizaje esperados.

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de recreación</li> <li>• Construcción de juegos y actividades recreativas</li> <li>• Sociedad y recreación. Articulación</li> <li>• Proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza actividades recreativas teniendo en cuenta algunas técnicas recreativas.</li> <li>• Presenta un proyecto recreativo adecuado para ser realizado en la comunidad.</li> <li>• Ejecuta un proyecto recreativo a partir de sus conocimientos prácticos y teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora el propio cuerpo como medio de expresión.</li> <li>• Participa en actividades recreativas con respeto e interés por los otros y por el mismo.</li> <li>• Reconoce la importancia de la recreación en la sociedad colombiana como potenciadora del desarrollo humano.</li> </ul>

**Figura 77.** Contenidos de la unidad didáctica de Juan definidos en la planeación (PU.J.). (Anexo 14).

En el caso de Pedro los indicadores de desempeño para su unidad didáctica de balonmano son:

- Mejora su forma física en la realización y seguimiento de los test de acondicionamiento físico.
- Ejecuta los fundamentos técnicos básicos de las expresiones deportivas como el balonmano.
- Trabaja con autonomía y responsabilidad. (PU.P.).

Estos criterios evaluativos muestran un elemento que hasta ahora no había surgido en conversaciones anteriores con el profesor y son los test de acondicionamiento físico. Estos serán abordados como contenidos, y por tanto tienen un criterio de evaluación.

El segundo criterio es procedimental y el último actitudinal.

A diferencia de Juan, en Pedro no se encuentra un indicador que esté relacionado con los contenidos conceptuales, pero en el apartado *contenidos* sí se presentan algunos elementos.

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Test de acondicionamiento físico.</li> <li>Reglas, elementos y campo de juego.</li> <li>Juegos pre deportivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza los test de acondicionamiento físico que permitan ver su forma física.</li> <li>Reconoce y aplica los fundamentos básicos del balonmano.</li> <li>Ejecuta los juegos enmarcados en el deporte diferenciando los elementos básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encuentra en el deporte y actividad física un medio adecuado para la comunicación y diálogo con sus compañeros.</li> <li>Respeto el reglamento para un adecuado funcionamiento del juego.</li> </ul>

**Figura 78.** Contenidos de la unidad didáctica de Pedro definidos en la planeación (PU.P.). (Anexo 17).

Llama la atención que los juegos pre-deportivos y los test de acondicionamiento físico hagan parte de los contenidos conceptuales. Al igual que en la planeación de Juan, la redacción de este apartado es confusa y se combinan los temas con los resultados de aprendizaje esperados.

La planeación de la unidad didáctica de Diana sobre gimnasia con pequeños elementos, presenta como indicadores de desempeño los siguientes ítems:

- Entrega a tiempo y completo el cuaderno con las actividades programadas.
- Maneja los conceptos básicos del área.

- Realiza esquemas con pequeños elementos al ritmo de la música en pequeños grupos.
- Reconoce la importancia del cuidado de la columna vertebral e identifica los ejercicios de mantenimiento y recuperación.
- Acepta y respeta las normas de trabajo de la clase y del grupo de trabajo. (PU.D.)

En estos criterios, hay varios elementos que llaman la atención. Al igual que Juan, la entrega del cuaderno “a tiempo y completo” es relevante, sin definir qué se evaluará por medio del cuaderno.

Por otro lado, en el segundo ítem no hay claridad sobre cuáles son los “conceptos básicos del área” que serán evaluados. Sin embargo, en medio del discurso de la primera clase, cuando la profesora le presentó los criterios al estudiantado, aclaró que eran los conceptos relacionados con el tema de la unidad.

Segundo, maneja los conceptos básicos del área, en ese ítem es el que cubre las pruebas saber ¿Listo?, es la teoría del periodo. (C.I.D.)

Finalmente, aparece un ítem referente a la columna vertebral, que no había surgido en ninguna conversación con la profesora. Sin embargo, en el apartado de *contenidos*, sí se estipula.

CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura corporal y lesiones de la columna vertebral.</li> <li>• Ejercicios de coordinación con pequeños elementos.</li> <li>• Saltos con la cuerda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase magistral sobre la columna vertebral y las lesiones y/o enfermedades más frecuentes.</li> <li>• Organiza esquemas de ejercicios combinados con diferentes elementos en forma grupal aplicando los movimientos ya vistos y creando nuevos.</li> <li>• Realiza los 4 saltos básicos con la cuerda y crea nuevos a partir de éstos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta la actitud de ayuda y de cooperación entre los compañeros.</li> <li>• Muestra interés por mejorar individualmente y colectivamente.</li> <li>• Respeta las normas de trabajo y el material utilizado.</li> </ul>

**Figura 79.** Contenidos de la unidad didáctica de Diana definidos en la planeación (PU.D.). (Anexo 10).

Durante la presentación que realizó Diana al estudiantado en la primera clase, el tema de la columna vertebral no se hizo presente. Tal vez, realizó un cambio en su planeación desde el momento que me presentó el texto escrito, hasta el inicio de la unidad.

Al igual que Juan y Pedro, en el apartado de *contenidos* se muestra una mezcla de estrategias, objetivos y criterios evaluativos que se confunde con los resultados de aprendizaje esperados.

Al indagar por los contenidos que serán evaluados, Diana, Juan y Pedro no se refieren especialmente a su planeación, sino que al igual que María, Carlos y Luis, realizan una descripción ambigua y poco clara. Y en algunos momentos confunden los contenidos con las estrategias o los instrumentos.

¿Cómo lo vamos a evaluar?, mirando los conocimientos que ellos vayan adquiriendo, ¿Cómo lo evaluó? en el mismo proceso durante la clase, que ellos sí aprendan a manejar conceptos básicos, de la misma terminología y del mismo desarrollo de la clase como tal. (E.2.P.)

... seguimiento 70%, qué se hace en ese seguimiento: el trabajo en clase, para este hay una propuesta de juegos, que es un trabajo que ellos hacen... exposiciones y el cuaderno. (E.2.J.)

(La nota final) Va a salir del trabajo en clase, va a salir de la parte práctica, de los test deportivos, de los circuitos, de las fichas, y ya la otra parte es la actitudinal. (E.2.M.)

La parte de participación; el proceso, el proceso siempre lo voy a evaluar como tal y ya la parte técnica, la parte social, la parte del conocimiento, que conozcan el deporte. (E.2.C.)

Es de recordar que en los momentos que el profesorado espera realizar la evaluación, expuestos en el punto anterior, definieron que en cada clase dejarán un registro del trabajo realizado por el estudiantado, ya sea una calificación o un símbolo. Al indagar por los contenidos de los cuales va a surgir esa nota, no se encuentra una explicación clara por parte del profesorado.

Todo, o sea, sí todo, desde el inicio de la clase hasta el final de la clase. (E.2.D.)

De la temática que se esté trabajando... Se trabaja mucho lo procedimental... si hubo exposiciones, porque ellos también hacen intervenciones, entonces la exposición, si hubo un partido, a veces les digo así, “el que gane saca 5, el que pierda saca 4”, y eso es hasta bueno porque no quieren sacar 4... si hay un test (Es una posibilidad). (E.2.M.)

Al terminar la clase siempre miro, cómo participaste, le pongo un chulito, llamo a lista y ahí miro cómo fue el comportamiento. (E.2.C.)

Procedimental, actitudinal... es que ahí se evalúa todo... o sea, no todas (las notas) tienen los mismos componentes... como te decía, son diferentes, porque por ejemplo la conceptual iría dentro de la evaluación (la prueba teórica), y se presentaría también cuando se realizan trabajos en el cuaderno. La actitudinal y la procedimental, esas se ponen juntas, ya el desarrollo de lo que se hizo en clase... esa es la que manejamos con las actividades prácticas. (E.2.P.)

En cada clase se va llevando como una valoración, que no es la nota, es una valoracioncita, y luego de todas esas valoraciones, de todas las clases, se saca un promedio y queda la nota de participación. (E.2.L.)

Sus relatos indican que en cada clase evaluarán los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, una amalgama que tiene como resultado una calificación. Pero al indagar más detalladamente por estos contenidos, surgen nuevamente las actitudes como el eje central en que basarán la evaluación y especialmente la calificación.

En sus discursos, sobresalen criterios como la participación, el comportamiento y la responsabilidad. Así lo ejemplifican con situaciones realizadas en unidades didácticas anteriores, que a la vez, guiarán su forma de actuar en la próxima unidad.

B: Entonces este es tu seguimiento clase a clase, entonces son los chulitos ¿Y qué significan las rayitas? (observando la planilla).

C: Es cuando se me comportó un poquitico mal... algo como pendiente con él, cuando se las pongo en toda la mitad es que ya (es muy mal su comportamiento).

B: ¿O sea esta es porque es poquito? ¿La que es chiquita?

C: Sí.

B: ¿Y esta que es grande? Es porque ya es muy...

C: Sí, sí, fue muy evidente. (E.2.C.)

Ya lo del seguimiento sería trabajo en clase, interés, el participar siempre en la clase porque hay unos que empiezan veinte minutos y ya se sientan, entonces es participación total de la clase, el uniforme... comportamiento en clase que es la parte actitudinal, que es muy importante, que es hacer y dejar hacer a los demás ¿Cierto?, el respeto con el elemento que están trabajando y con el compañero. (E.2.D.)

Yo tengo mucho en cuenta lo actitudinal... Lo vamos a decir claramente pues, más que todo como lo actitudinal diría yo. (E.1.J.)

(La calificación) Va a salir de trabajo en clase... y ya la otra parte es la actitudinal, ya viene el uniforme, ya viene la asistencia. (E.2.M.)

La otra forma como se les va a evaluar es la nota de participación... si alcanzamos a ver ocho clases por decir algo, tendría ocho notas, esas ocho notas se promedian y solamente queda una nota por participación. (E.2.L.)

La participación en la clase es determinante para Luis, y tiene un gran peso al momento de emitir la calificación, de ahí que si el estudiante no asiste a la clase debe presentar una excusa para ser eximido de una mala calificación.

... ah y lo otro, que es parte de la responsabilidad, es llegada, llegada tarde, y cuando no llega (me enseña los símbolos en su planilla), pero en la siguiente clase se excusó, entonces tiene esto que es excusa (escribe exc en el cuadro del nombre)... este día no vino, pero sí se excusó, a diferencia de este (muestra un estudiante que tiene una línea diagonal que indica falta) que no vino y tampoco se excusó, entonces quedó así, éste nunca vino, no se excusó, no se sabe que, entonces eso le va a bajar mucho la nota, mientras que a éste (el que presentó la excusa) no lo va a afectar. (E.2.L.)

... si no va a trabajar en clase usted debe presentar una excusa, eso hace parte de la responsabilidad y si no la presenta pues lo evalúo mal, la nota es 1 porque no está trabajando y no sé por qué no está trabajando, es parte de la responsabilidad. (E.3.L.)

Durante el transcurso de las clases, el profesor se refirió a esta situación en varias oportunidades. Realizaba el llamado a lista y solicitaba las excusas al estudiantado que participaría de la clase.

¿Karen trajiste excusa?, ¿No trajo excusa?, entonces tiene un 1. (C.3.L.)

Michel ¿Trajo excusa?... ¿Mariana trajo excusa?, Maira, ¿Trajo excusa? ... las que no van a trabajar y no trajeron excusa ya les puse un 1. (C.5.L.)

¿Karen trajo la excusa?, no... Luna, la excusa, muestre pues la excusa. (C.6.L.)

Michel ¿No va a trabajar? Bueno... María, ¿María trajo excusa? (C.8.L.)

¿Usted no va a trabajar? ¿Y la excusa? Umm. (C.10.L.)

Carlos y Diana también realizaron algún comentario en este sentido, pero no fue una situación repetitiva, ni presente en sus entrevistas.

¡Jóvenes, los que están allá!, Isa, Lina, copien el trabajo de la clase por favor, pero me tienen que entregar la excusa ahorita al final, o si no el insuficiente. (C.2.C.)

¿No va a trabajar? ¿Por qué? ¿Trajo la excusa? (C.1.D.)

¿Por qué no van a trabajar?... tú debes trabajar o la excusa. (C.6.D.)

Carlos y Diana refuerzan el papel relevante que cumplirán las actitudes en la evaluación del profesorado, a partir de ejemplos de cómo han actuado en situaciones pasadas.

... tenía por ejemplo un pelao que casi ni participaba y los muchachos se lo gozaban y todo, porque era como muy lento, muy callado, entonces me pareció hasta raro que participaba, entonces yo dije, pues ahí se logró mucho ¿No?, el hecho de participar y meterse con todos esos muchachos que a veces son tan fuertes y tan crueles y un pelao bien *amotriz* digámoslo así, entonces el hecho de participar ya uno condiciona la nota. (E.2.C.)

... por ejemplo Katherine es una excelente estudiante, pero ella motrizmente es muy regularcita, pero es una niña que siempre me participa, presenta todo, es intachable, mira que yo creo que en la evaluación sacó básico, mira que por aquí hay unos básicos (en la planilla).

B: ¿Y la dejaste en alto? (la nota final)

C: En alto porque yo sé que es muy íntegra, o sea yo sé que ella no me va a mejorar motrizmente, pero yo sé que es muy valiosa. (E.2.C.)

... entonces le doy es a la actitud (importancia), si la niña realmente se sienta y no quiso hacer, tiene su cero; pero aquella que yo la vi que intentó con una compañerita a tirarse el balón y a quitarse el miedo al balón, esa niña va tener un 3 o un 4. (E.1.D.)

Se destacan en el discurso del profesorado actitudes individuales como el esfuerzo, la perseverancia y la participación en la clase, pero no se refleja una preocupación por evaluar las actitudes que involucren sus compañeros o reflejen valores como el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto, la cooperación, la autonomía.

En las expresiones que ha señalado el profesorado, se percibe que la técnica privilegiada para evaluar los contenidos procedimentales y actitudinales, ha sido y será la observación libre, no estructurada.

A veces Beatriz yo me siento solo, cojo la planilla de notas... comienzo y miro, este muchacho siento yo que trabajó muy bien. (E.1.J.)

... saco la notica a nivel de observación, a nivel grupal e individual. (E.2.D.)

¿Cómo la evalúo?, la observo cómo están haciendo el proceso, el niño o la niña que no es capaz de realizarlo ya uno empieza a detectar esos casos y ya empieza hacer un trabajo de pronto más personalizado con ellos. (E.2.P.)

... lo evaluó de acuerdo a lo que veo, ¿Sí?, eh percepción, si participa en las clases, que está atento y trabaja, que capta las cosas fácil, eso es uno, lo otro de acuerdo al trabajo que haga...lo que haya adquirido, pues, las mejoras que tenga, cuanto haya avanzado, entonces tengo una percepción de cómo inició y cómo termina. (E.2.L.)

Este interés que expresa el profesorado, por destacar las actitudes como su contenido relevante en la evaluación de la próxima unidad, se corresponde con lo manifestado por ellos anteriormente en sus concepciones, cuando resaltaron que los criterios de responsabilidad, respeto y participación en clase eran determinantes para emitir una calificación.

Por su parte los contenidos conceptuales y procedimentales no tienen este protagonismo. Juan, Pedro y Diana evaluarán los contenidos conceptuales por medio de la prueba teórica que solicita el colegio, pero no mencionan otra acción adicional.

Sí al final del periodo se hace una evaluación escrita... es conceptual, manejamos tipo ICFES... da el 20%. (E.2.P.)

... también se trabaja el tema que se hace en la prueba saber, que también es sobre la gimnasia. (E.2.D.)

La prueba saber tiene el 20%. (E.2.J.)

Carlos se refiere a la evaluación de estos contenidos conceptuales como una posibilidad que se puede presentar en el transcurso de las clases, pero no está prevista desde sus decisiones pre-interactivas.

... de pronto vamos a hablar de la regla 11 del fútbol, entonces ya ahí si se les puede decir, “cuando el penúltimo jugador está habilitando un jugador por decirlo así y si el portero sale, ¿Cuál sería?, ¿Qué pasa? si hay gol no hay gol”; es como de irlos cuestionando. (E.2.C.)

Por su parte María, como ya se mencionó anteriormente, evaluará estos contenidos en la prueba diagnóstica sobre el calentamiento.

... entonces es para observar ellos qué saben de calentamiento, como están, y ya después de eso se hace la socialización... ¿Sí será eso la definición?, ¿No será? ¿Cuál creen ustedes que es la más correcta? ¿Cuál debe de ser?... y al finalizar ellos mismos se dan la nota y ellos me pasan a mí el papelito para yo transcribir en el cuaderno. (E.2.M.)

Luis no se refiere a estos contenidos en ninguna entrevista, y al no conocerse su planeación escrita de la unidad didáctica, se asumen como ausentes en sus decisiones pre-interactivas.

Como señalan Velázquez, Hernández, Martínez y Martínez (2011), los contenidos de tipo conceptual se han ido incorporando a los currículos de educación física en diferentes países con la intención, entre otros aspectos, de lograr el desarrollo de una mayor autonomía y la adopción de estilos de vida activos del estudiantado. En ese sentido, aunque sea por imperativo normativo de los colegios que obligan a una prueba teórica, los docentes de nuestra investigación podrían aprovechar esa circunstancia para abordar contenidos claves para dicho objetivo de autonomía y estilo de vida, pero la falta de planificación de su enseñanza y de una evaluación más sistemática no permite apreciar el verdadero significado que este tipo de contenidos tendría en su intervención docente.

Como también señalan los autores citados, “es necesario encontrar cauces innovadores y estrategias que permitan la adquisición de conocimientos teórico-conceptuales sin que ello suponga un detrimento significativo del tratamiento de contenidos de carácter motor” (Velázquez et al., 2011, p. 659), lo cual, no siendo una tarea nada sencilla, requiere de una adecuada planificación del cómo y cuándo de su enseñanza y de su evaluación.

Paradójicamente, los contenidos menos señalados en sus decisiones pre-interactivas son los procedimentales. Luis, Juan y Carlos, coinciden en destacar que las habilidades y destrezas motrices o el contenido técnico del deporte, no son la prioridad en su calificación, por el contrario, juegan un papel secundario.

Motrizmente también, el trabajo lo desarrolla bien o no lo desarrolló, aunque eso yo ya lo había dicho, miro más bien poco el que ah ¡es que nada muy bien! Y este nada muy mal, entonces por eso va a tener mejor nota este que este, no, porque los dos están participando, están atentos, trabajan muy bien, pero simplemente es que a este no le rinde. (E.2.L.)

... a mí no me gusta mucho el deporte, aquí como volverlo un asunto muy técnico, y que fundamentos técnicos del balonmano y del baloncesto, eso hay que darlo, pero cuando estamos viendo eso, yo no me quedo mirando si hizo bien el gesto técnico o si no lo hizo.

B: ¿Entonces qué evalúas ahí?

J: Por ejemplo, yo revisaría el nivel inicial de ellos y como en todo el proceso si ha mejorado, pero para mí no es la prioridad... yo respeto mucho eso de la ciudadanía, cómo ser ciudadanos a través de la clase de educación física. (E.1.J.)

B: ¿Qué elementos vas a tener presentes para evaluar esa unidad?

C: la parte técnica, pero conceptos muy... porque es que se mezclan hombres y mujeres, o sea es muy heterogéneo el grupo, no voy a decir que es la parte motriz alta, no. (E.2.C.)



Aunque Diana y Pedro conciben en sus planeaciones la evaluación de estos contenidos procedimentales, en sus discursos no señalan cómo serán evaluados. Para Diana, Pedro y María, los contenidos procedimentales están incluidos en la calificación que emitirán al final de cada clase.

Todo, o sea, sí todo, desde el inicio de la clase hasta el final de la clase. (E.2.D.)

(Se evalúa) El trabajo, sobre todo actitudinal y procedimental. (E.2.M.)

La actitudinal y la procedimental, esas se ponen juntas, ya el desarrollo de lo que se hizo en clase. (E.2.P.)

Es posible que el profesorado, al querer desligarse de una visión de educación física amparada en la racionalidad técnica, pretenda desdibujar la opción de acercarse al modelo físico-deportivo o de rendimiento y evaluar desde esta perspectiva, pero a lo largo de su discurso, se encuentra que el profesorado llega al extremo de renunciar a evaluar el aprendizaje motor. Así lo confirman expresiones como la de Carlos cuando se refiere a que, al evaluar a una estudiante, prevalecen las actitudes porque “yo sé que ella no me va a mejorar motrizmente”. (E.2.C.)

Su marcado interés por evaluar las actitudes y su desatención hacia los procedimientos, parece mostrar una renuncia en el profesorado a que el estudiantado aprenda los contenidos propios del área.

Así mismo, los cambios en las formas de evaluar que ha declarado el profesorado, puede ser otra razón para relegar los contenidos procedimentales. Recordemos que todos coincidieron en afirmar que, en sus inicios en la docencia, evaluaban principalmente la correcta ejecución de las tareas motrices, y en la actualidad valora más las actitudes. Lo cierto es que el saber hacer o los contenidos procedimentales, no aparecen en las decisiones pre-interactivas que expresa el profesorado.

Parece ser que el profesorado no ha encontrado otra forma de evaluar los procedimientos y su utilidad en la resolución de problemas y situaciones motrices desde una perspectiva formativa, que no se guíe por la metodología tradicional y descontextualizada donde la técnica es el único objetivo de aprendizaje.

Los contenidos que el profesorado declara que evaluará, quedaran registrados en la planilla de seguimiento, por medio de calificaciones o símbolos, convirtiendo esta planilla, en el principal instrumento que utilizará el profesorado. Este formato responde a la reglamentación de cada institución educativa, pero, aun siendo un formato estandarizado, cada docente le imprime su singularidad al diligenciarla.

... lo hago en la planilla (el registro de la evaluación)... figuritas que uno ya sabe... Yo les pongo unas rayitas, vea (muestra sus códigos), yo normalmente en la planilla les pongo: No llega es así (una línea diagonal en la parte superior derecha del cuadro), y cuando llega es así (un punto sobre línea)... lo otro es parte de la responsabilidad (saca otra planilla de otro grupo) Es llegada, llegada tarde, y cuando no llega, pero en la siguiente clase se excusó, entonces tiene esto que es excusa (escribe exc en el cuadro del nombre)... ¿Por qué lo hago siempre aquí en la esquina esta asistencia? porque acá ya en el centro ya va la nota... Entonces en cada cuadrado puedo sacar dos notas, una que es ésta: interés, participación, trabajo (Calificación), y esta que es de responsabilidad. (E.2.L.)

... es que esta planilla se nos vuelve sagrada a nosotros porque en el magisterio ocurren muchas cosas: que no vino tal profesor, que hubo una reunión, que hay jornada pedagógica, que se enfermó la profesora... entonces si yo no registro cada clase, a mí se me va atrasando y yo no tengo notas, entonces no puede llegar un periodo y yo sin notas... yo tengo monitores, entonces esos monitores conocen los

códigos, te voy a mostrar... yo les enseño, para que a mí no se me vayan todas las dos horas en esto. (E.2.M.)

... yo tengo mis códigos pues... entonces chulito si vino.

B: ¿El chulito es?

C: La asistencia, cuando tiene un chulito y medio es que trabajó a medias, NW no trabajó, entonces aquí por ejemplo le pongo ojo, cuando le pongo ojo, es que lo tengo ya analizado, este estudiante cuando menos piensa se va para el baño, se va para otras partes. (E.1.C.)

... hago un chulito, esa es mi señal de que trabajó bien... NW no trabajó, o uniforme le pongo la U, pues, son como las convenciones que yo tengo... Sí, las convenciones: U (uniforme), NW (no trabajó) o No entró. (E.2.C.)

... como te digo ya finalizada la clase hay que dar esa nota.

B: ¿Pero entonces esa nota la pones en dónde?

P: En la planilla... Se maneja el cuadro que es la asistencia, acá ya se van colocando las notas. (E.2.P.)

Siempre registro, siempre en cada clase hay una nota (en la planilla). (E.2.J.)

... lo normal, por ejemplo, NT es que no trabajó, vea acá dos punticos (encontró en una planilla un nombre con dos punticos), le va rebajando la nota.

B: O sea que ese día algo hizo en clase.

D: Que dejó de hacer algo, o que paró, o se fue para el baño sin pedir permiso, ¿Cierto? como todas esas cosas de comportamiento... todo se plasma en la planilla. (E.2.D.)

Como se deduce de estos comentarios, en la planilla quedará registrada la calificación que surgirá de la observación que realizará el profesorado en cada clase. Esta observación será no estructurada, dado que este instrumento no tiene en sí mismo los criterios de evaluación o los parámetros que permitan orientar esa observación.

En general todas las planillas incluyen la identificación del grupo, el grado, el periodo escolar, los nombres del estudiantado y múltiples casillas para registrar las calificaciones.

En las planillas de Juan, Pedro y Diana también se registra información sobre los logros (objetivos), un espacio para describir lo que se realiza en cada clase con su fecha y las inasistencias del estudiantado.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

DOCENTE: \_\_\_\_\_

GRADO Y GRUPO: SÉPTIMO 3

ÁREA: Educación Física

FECHA: 02 Oct.

ACTIVIDADES:

1. Técnica de lanzamiento.
2. Sprint.
3. Ubicación de jugadores.
4. Práctica de juego.
5. Evaluación de la actividad.

LOGRO 1: \_\_\_\_\_

LOGRO 2: \_\_\_\_\_

LOGRO 3: \_\_\_\_\_

LOGRO 4: \_\_\_\_\_

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	INASISTENCIA	ACTIVIDADES												LOGROS					
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	PRO	EVA	AUT	DEF		
1	Rojas, Jhonatan		50	44	70	30	30							4	39	50	33	47	46	43
2	Sotomayor, Jhonatan		50	44	70	30	30							4	38	35	36	35	35	39
3	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	31	37	47	38	38	37
4	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	27	30	23	27	28	33
5	Sotomayor, Jhonatan		30	44	70	30	30							4	32	34	36	33	34	36
6	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	32	37	36	44	37	40
7	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	38	41	47	40	42	41
8	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	38	32	27	35	37	37
9	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	38	42	39	43	42	40
10	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	33	42	34	33	30	35
11	Sotomayor, Jhonatan		50	43	35	50	10							4	30	42	31	33	30	34

Figura 80. Planilla de seguimiento de Pedro (P.P.). (Anexo 6.6).

[illegible]

**Figura 81.** Planilla de seguimiento de Carlos (P.C.). (Anexo 6.8).

Independiente de la estructura que cada colegio adopta en esta planilla, ese formato no permite recoger información sobre los aspectos propios del aprendizaje, de ahí que sea cuestionable que se convierta en el instrumento principal de observación del profesorado. La descripción que realiza el profesorado sobre su uso es más cercana a un instrumento de control donde se registra el comportamiento del estudiantado reflejado en una calificación o símbolo.

Otro instrumento que utilizará el profesorado, con excepción de María y Luis, es el cuaderno del estudiante. En sus relatos presentan cómo lo han llevado y las funciones que cumple en la evaluación que realizarán.

... yo todos los días los pongo a escribir (en el cuaderno), pero de revisarlo todos los días es muy difícil, entonces siempre al final se los recojo... Sí al final del periodo, o cuando estoy haciendo la evaluación, a uno por uno lo voy llamando, presénteme, entonces lo voy calificando... es conceptual (el trabajo del cuaderno). (E.2.C.)

En el cuaderno ya son como cositas teóricas de cada tema que se trabaja en el periodo, hay consultas, hay trabajos en clase, la autoevaluación también deben tenerla registrada en el cuaderno. (E.1.D.)

Pues se trabaja la parte teórica en las clases de gimnasia, trabajo con pequeños elementos que averigüen, cómo se evalúa la gimnasia... Sí, tiene una nota, entonces acá tenemos los talleres, todo lo que son consultas... todo lo deben llevar acá en el cuaderno, todo el registro. (E.2.D.)

... la conceptual (evaluación)... se presentaría también cuando se realizan trabajos en el cuaderno (E.2.P.)

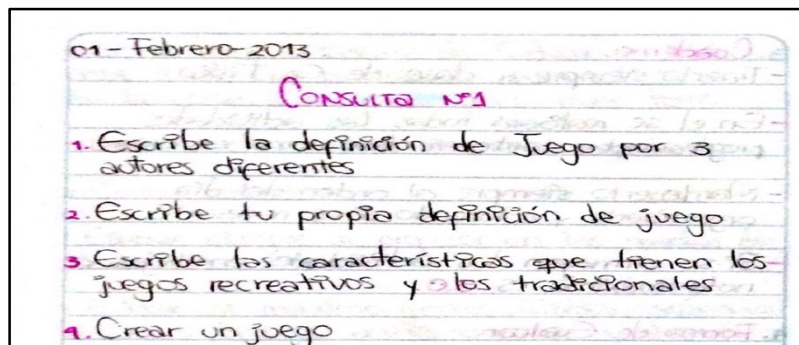
Algunos ejemplos de cómo se han llevado los trabajos en unidades anteriores se presentan a continuación.

18/04/2013

consultar

3 músculos que uds tienen trabajo  
con su origen e inserción y función  
Ejemplos: bíceps, tríceps, pectoral e pte  
de extensión de codo

**Figura 82.** Contenidos conceptuales en unidades anteriores del estudiante 1 de Carlos (CE.1C.).



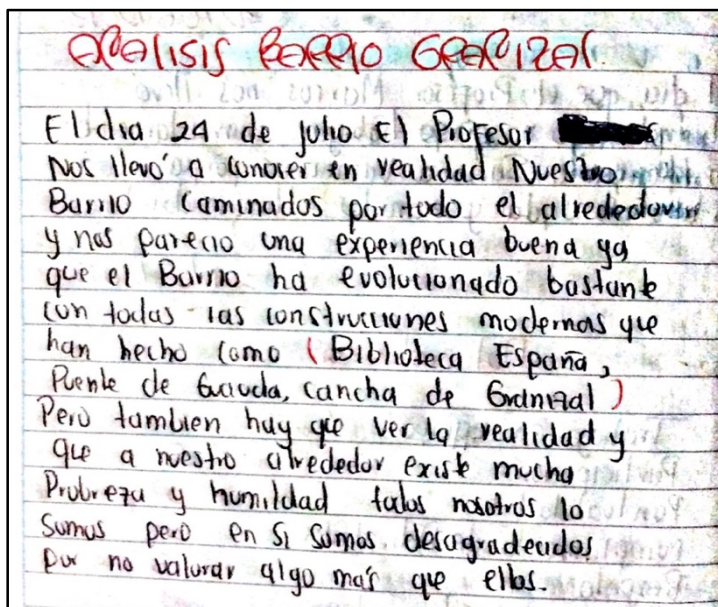
**Figura 83.** Contenidos conceptuales en unidades anteriores del estudiante de Diana (CE.D.).

Como puede inferirse en el discurso del profesorado y los cuadernos del estudiantado, este instrumento está enfocado en evaluar los contenidos conceptuales. En él se registran tareas, consultas o el abordaje teórico de la unidad didáctica, pero no se vislumbra como una herramienta que permita recoger información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, o como herramienta para investigar en el aula, tal como se propone desde la evaluación formativa (Bores, 2006; López, 2006; Santos & Fernández-Río, 2009; Sicilia, 1999). Por el contrario, se asume desde una mirada academicista, que se limita a la reproducción del conocimiento, para luego ser calificado.

Sólo Juan amplía un poco la mirada del cuaderno como un espacio donde el estudiantado puede reflexionar sobre lo acontecido en las clases.

... hago una revisión seria del cuaderno, porque a mí me parece que en educación física el cuaderno es muy importante, y que no es un asunto de que vaya a *google* y busque qué es actividad física, no pienso que sea el objetivo de esto... digamos que tiene que haber una reflexión sobre eso que pasa en el aula de clase, en la cancha, entonces para eso es el cuaderno, como para que ellos evidencien eso y además uno sabe que cuando el muchacho se sienta a escribir hay un aprendizaje. (E.2.J.)

Al leer los cuadernos del estudiantado de Juan, se encuentra que en unidades anteriores se solicitaron escritos encaminados a la reflexión sobre los temas abordados en las clases. Es de resaltar que los aprendizajes procedimentales continúan ausentes.



**Figura 84.** Contenidos conceptuales en unidades anteriores del estudiante 1 de Juan (CE.1J.).

Otros instrumentos son señalados por María y Pedro. María, propondrá la construcción de una ficha, donde cada estudiante deberá registrar la frecuencia cardíaca en cada clase y entregarlas al final de la unidad didáctica. Es la única docente que presenta un instrumento específico para el tema que continúa.

... como ellos van a aprender a diferenciar su cuerpo con la parte de la frecuencia cardíaca, la toma de la frecuencia, entonces les pedí unas fichitas... Cada día que ellos tengan clase conmigo la van a hacer... Esa ficha, los que quieran las argollan, los que quieran las plastifican, las laminan, les hacen los huequitos y les ponen cintica, como quieran, pero son junticas todas; si tenemos trece clases, trece fichas. (E.2.M.)

Como lo describe la profesora no son claros los aprendizajes que se pretenden evaluar en la elaboración de la ficha, dado que en su discurso se destaca el registro que realizará el estudiantado, pero no se evidencia si propondrá otro trabajo a partir de ese dato o es sólo la recopilación de la información. Es posible que esta falta de claridad en esté amparada en que es la primera vez que utilizará este instrumento.

Pedro de manera adicional a la planilla, utiliza una libreta de apuntes. En la primera entrevista se refirió a ella como un instrumento para identificar al estudiantado que tiene algún contratiempo y realizar un seguimiento más personalizado. Sin embargo, en la segunda entrevista, aclaró que esta libreta la utiliza de manera especial, para identificar a aquellos estudiantes que tiene algún problema de disciplina.

... normalmente yo mantengo como una libretica pequeña de apuntes... por ejemplo el muchacho que me presenta dificultades lo voy anotando, o voy a estar pendiente de él; porque te repito uno en educación física con once grupos de cuarenta y cinco estudiantes estamos hablando de cuatrocientos cincuenta o quinientos estudiantes. (E.1.P.)

... es como ir identificando el que no está haciendo nada, el estudiante problema, el estudiante que no hace nada, el estudiante que no le gusta.

B: ¿Ah esos son los que anotas en la libretica?

P: Sí. (E.2.P.)

Como puede verse, las dificultades que señalaba el profesor en su primera entrevista no estaban relacionadas con el aprendizaje, sólo es un instrumento para controlar la disciplina de la clase.

En definitiva, lo manifestado por el profesorado en sus decisiones pre-interactivas, demuestra que la planeación de la evaluación no es una actividad sistemática, que demande alguna atención especial. Por el contrario, las ideas presentadas por los docentes, hacen alusión a las acciones realizadas a lo largo de sus años como maestros y maestras, los cuales les brinda confianza para su desempeño en las unidades futuras, sin la necesidad de realizar adaptaciones según el tema que será abordado.

En palabras de Yinger (1977, citado por Hall & Smith, 2006) los límites entre la planificación, la acción y la reflexión no son lineales, sino cíclicos, por lo tanto, la planificación está influenciada por experiencias de enseñanza anteriores. Lo mismo se puede asumir con la acción evaluativa. Sin embargo, no planificar la evaluación puede conllevar a realizar acciones aisladas, que no brinden una información valiosa para conocer el estado del proceso educativo (Velázquez & Hernández, 2010). Como lo proponen Siedentop & Tannehill (2000, citados por Tristán, 2010), una evaluación planeada puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.

Algunos estudios han revelado que la planificación en el profesorado con experiencia en educación física y otras áreas, se produce fuera del tiempo de planificación reconocido y generalmente no se escribe (Borko & Livingston, 1989; Kneer, 1996; McCutcheon, 1980; Morine-Dersheimer, 1979; Placek, 1984, citados por Hall & Smith, 2006). No obstante, la reflexión no se plantea ante la ausencia de la escritura, sino en la poca reflexión que se evidencia en el profesorado ante las técnicas, medios o instrumentos que utiliza, sin plantear adaptaciones según las necesidades del contenido, el estudiantado o las condiciones de enseñanza.

El estudio de Sherer (2000), concluyó que la falta de planificación en la evaluación en la mayoría del profesorado, conlleva a que se presenten dificultades en administrar las actividades de evaluación y se presente de forma confusa. En este sentido, repetir las acciones de unidades anteriores sin una reflexión sobre sus posibilidades formativas, conlleva a una rutina, que reduce la complejidad del trabajo del profesorado, a una repetición mecánica de acciones. De ahí, que es necesario que el profesorado defina qué aprendizajes se espera potenciar en el estudiantado, para que la evaluación constituya una verdadera oportunidad para valorar y conocer si la enseñanza logra los propósitos previstos y cómo mejorarla.

No se trata realizar una planificación exhaustiva y detallada en su máximo rigor, dado que las circunstancias que se presentan en las aulas son cambiantes, pero el tener una orientación definida en términos de actores e instrumentos permite realizar las adaptaciones necesarias a partir de un propósito evaluativo.

En conclusión, la planificación sobre la evaluación en el profesorado participante, no es una acción específica que les permita definir los momentos, actores, contenidos e instrumentos con la claridad suficiente para iniciar la unidad didáctica. Esta falta de planificación puede asumirse como una falencia en el profesorado, en la medida que no se prevén las acciones e instrumentos que les permitan obtener la información necesaria para conocer cómo avanza el proceso enseñanza aprendizaje, tal como lo sugieren Velázquez y Hernández (2010).

La descripción del profesorado sobre los momentos en que llevarán a cabo la evaluación, es más cercana a una evaluación sumativa, donde cada clase tiene como producto una calificación que surge especialmente del comportamiento y la participación activa de la clase.

En consecuencia, se proyecta el docente como el actor principal de la evaluación y principal responsable de emitir la calificación. La participación del estudiantado en actividades de autoevaluación, coevaluación del aprendizaje y heteroevaluación de la enseñanza será escasa, dado que no se percibe en el profesorado un convencimiento de los aportes formativos que tienen estas acciones en el estudiantado.

En relación a los contenidos que serán evaluados, Diana, Juan y Pedro tienen una orientación a partir de la planeación de la unidad didáctica. En Carlos, Luis y María, no se logra conocer su planeación, de ahí que la principal fuente de información haya sido la entrevista realizada. En ambos casos, el profesorado declara que la calificación que asignarán al final de cada clase, tiene inmersos los tres tipos de contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales).

Esta afirmación que no se corresponde con sus propios discursos, cuando predomina una intención por evaluar actitudes como el esfuerzo y la participación, por encima de aprendizajes propios del área u otras actitudes que reflejen valores de cooperación, trabajo en equipo, respeto o autonomía



## 7.5 Acción evaluativa

En este apartado se analizará la acción evaluativa del profesorado participante durante la unidad didáctica observada. Esta acción evaluativa está compuesta por el discurso evaluativo y las prácticas que acompañan ese discurso.

### 7.5.1 Discurso evaluativo.

El discurso evaluativo utilizado por el profesorado fue analizado cualitativamente en las subcategorías presentadas en el capítulo del método. El programa informático *Nvivo* (versión 11.3.2) permitió conocer las frecuencias en que dichas subcategorías se presentaron y realizar un análisis más detallado de las expresiones emitidas (ver tabla 10).

Tabla 10. Frecuencia de subcategorías referidas a la evaluación presentes en el discurso del profesorado en la UD observada.	
Subcategoría	Frecuencia
Motivación-Felicitación	408
Censura-Llamado de atención	377
Correctiva	279
Ofrecimiento de soluciones	149
Informativa	131
Argumentativa (o interpretativa)	47
Indicación de errores	45
Interrogativa	30
Sancionadora	22

Como se muestra en la tabla anterior, los mensajes de *motivación – felicitación* son el tipo de información evaluativa más representativa en el discurso del profesorado. Esta información se centra en incentivar la actuación del estudiantado empleando frases o expresiones cortas que alientan a continuar con la tarea, tal como se está realizando, o bien a felicitar la actitud y el desempeño que tuvieron durante la clase. Estas expresiones fueron dirigidas principalmente al grupo en pleno, aunque hay ocasiones en las que se hace referencia a una alumna o alumno concreto.

¡Eso!... muy bien muchachos, muy bien, excelente. (C.5.C.)

Muy bien, véalo acá, súper bien, muy bien. (C.7.M.)

Muy buena la jugada, muy buena. (C.6.P.)

Angie muy bien, eso era, vamos, vamos. (C.3.L.)

Muy bien, los veo muy bien... Muy bien, veo muy bien la mayoría. (C.2.D.)

Listo antes de que se vayan, todos se dan un aplauso que trabajaron muy bien hoy. (C.2.J.)

Como se registró en el análisis de cada caso, para Carlos, Juan y Diana, estas expresiones de motivación y felicitación fueron el principal tipo de información evaluativa en su discurso, con una frecuencia de aparición mucho mayor en relación a la subcategoría siguiente. En el discurso de María ocupó un segundo lugar, con poca diferencia con respecto a la subcategoría principal.

Las diferencias más marcadas las encontramos en Pedro y Luis, donde este tipo de información aparece en un tercer lugar, con una frecuencia de aparición mucho menor.

Todos los participantes emiten constantemente palabras o frases cortas en un tono vehemente para felicitar al estudiantado: ¡Bien! ¡Muy bien! ¡Eso es! ¡Excelente! Estas frases mantienen el contacto verbal con el estudiantado, pero en ocasiones, se convierten en actos de habla mecánicos o repetitivos, donde el alentar constantemente no se relaciona con una acertada ejecución de la tarea, sino en motivar, empujar o alabar, aún si están cometiendo errores.

Identificar este tipo de expresiones como las más destacadas en el profesorado, indica que el discurso está centrado en evaluar el esfuerzo del estudiantado. Sus frases agradables y estimulantes pretenden que el estudiantado no desista y busque la correcta ejecución de la tarea, pero no se brindan alternativas de cómo hacerlo.

¡Eso!, eso es... bien, bien, ya la cogió, no importa, hágale así, hágale, hágale. (C.2.C.)

Que bien ese salto, bien, excelente, ojo la caída, recuerden el trabajo de colchonetas el año pasado. (C.2.M.)

... tranquila, tranquila no se desespere, sigue, sigue, sigue. (C.2.P.)

Bien Dahiana, está mejor, sigue tratando de bajar menos la rodilla, pero está mucho mejor así. (C.5.L.)

No, está bien, está bien, hay que seguirlo haciendo. (C.6.D.)

Bien, bien, bien. Hágale que van bien, van bien. (C.6.J.)

Estas expresiones de aliento favorecen un buen clima de aprendizaje y generan confianza en el estudiantado, pero asumir esta información como la más importante en el discurso evaluativo, relega otro tipo de información valiosa que no le permitirá al estudiantado involucrarse activamente en la construcción de su conocimiento. Es decir, el excesivo interés por motivar al estudiantado, desplaza información importante que el docente puede brindar como las explicaciones de por qué lo está haciendo bien, por qué lo hace mal, cómo lo puede mejorar, o preguntarle al estudiantado cómo puede hacerlo mejor.

Tal vez, hay un desconocimiento en el profesorado sobre la importancia que reviste brindar este tipo de información para generar un aprendizaje significativo en el estudiantado, o cómo desde la palabra, se materializa una evaluación formativa.

La alta frecuencia que se encuentra en el discurso del profesorado para motivar y felicitar al estudiantado por su desempeño, se relaciona con los hallazgos de Velázquez et al. (2007), cuando concluyen que el 12,5% del discurso docente en la fase de conducción de las tareas, estuvieron dirigidas a motivar al alumnado a través de frases breves o palabras de ánimo.

Así mismo, el estudio de A. López (2012), halló que, en la fase de conducción de la tarea, la información de motivación-empuje, ocupó el tercer lugar de relevancia (10,94%) entre el profesorado, muy lejos de la primera categoría, pero relevante en el tiempo dedicado a este tipo de información. En todo caso, es preciso señalar que en la investigación de A. López la motivación presentaba 3 sub-categorías (empuje, reto y alaba) y que, por tanto, la suma de las tres indica una relevancia mayor, tanto para la educación primaria como para la educación secundaria, coincidente con las edades de nuestra investigación.

Esta prevalencia por motivar-felicitar al estudiantado, también se corresponde con las conclusiones del estudio de A. García (2015), quien encontró que entre las estrategias discursivas más utilizadas por el profesorado, están los elogios tanto a la aportación verbal, como a la acción motriz del estudiantado.



La investigación realizada por Del Villar, Ramos, Cervelló, Julián, y Jiménez (2002), muestra como en su análisis del contenido temático del discurso, hace presencia permanente la categoría motivación en las tres fases de su estudio, con porcentajes de frecuencia que oscilan entre el 3,4% y el 12.1% en todos los participantes.

Muy cerca de esta primera subcategoría, aparece en el discurso del profesorado la *censura y el llamado de atención*. Esta información se centra principalmente en reprobar el comportamiento del estudiantado, ya sea por acciones de indisciplina o no realizar adecuadamente las tareas.

¿Lina usted va a trabajar o que va a hacer?, última vez que le digo pues. (C.2.C.)

Van dos bases que usted no me ha hecho nada, yo estoy pendiente de usted mi amor. (C.2.M.)

Hey pelado le vuelvo a hablar y se retira de clase hermano, ¿Me está escuchando?, le vuelvo a hablar y se retira de clase. (C.3.P.)

Joven lo estoy llamando hace rato, hace rato lo estoy llamando y no está jugando, no vino a jugar. (C.3.L.)

Muchachos vea, es un llamado porque no están aprovechando el tiempo, porque cuando estaban reunidos allá, estaban hablando de otras cosas. (C.6.D.)

¿Usted por qué no está trabajando? Son tres y llevan una, vaya pues ayúdeles. (C.10.J.)

El alto número de expresiones de este tipo (377), demuestra el interés del profesorado en mantener el orden y la disciplina de la clase desde su discurso de censura, lo cual conlleva a centrar la atención en evaluar las actitudes negativas del estudiantado.

Para María y Pedro, esta información fue la más relevante en su discurso evaluativo. En Pedro, esta subcategoría tuvo una diferencia significativa con relación a la subcategoría siguiente. Mientras que para Carlos, Luis y Diana, ocupó un segundo lugar. Lo que indica que, de seis docentes, cinco, tuvieron como prevalencia en su discurso emitir este tipo de información evaluativa. En el lado opuesto se encuentra Juan, quien sólo registra diez expresiones de este tipo durante toda la unidad didáctica.

Es posible que este discurso sea prevalente en Pedro y María, debido a que sus grupos fueron los que más problemas de disciplina presentaron entre todos los grupos observados. En los diarios de clase de la investigadora, quedaron registrados los diferentes llamados de atención que realizaron los docentes debido al mal comportamiento y la falta de escucha en el grupo. Tal vez, la edad también haya influido en este comportamiento, dado que los grados séptimo y octavo (12-14 años), fueron los estudiantes de menor edad en esta investigación.

Aunque el objetivo de esta información es censurar el comportamiento del estudiantado, es de resaltar que el lenguaje del profesorado siempre fue respetuoso y estuvo acompañado de una actitud tranquila; así quedó registrado en los diarios sobre las clases y en las mismas expresiones del profesorado. Cabe señalar que hubo algunos momentos de mayor tensión con determinados grupos, donde Pedro, María y Carlos se exasperaron y subieron el tono de sus expresiones, pero fueron pocas las ocasiones y siempre en el marco del respeto por el estudiantado.

Los llamados de atención más constantes fueron para que el estudiantado escuchara las indicaciones del docente o a los mismos compañeros, no utilizaran teléfonos móviles, realizaran las tareas propuestas y participaran activamente de la clase, mejoraran su comportamiento y llevaran el uniforme de manera correcta.

Si no hay silencio no podemos empezar... No escucho, no vamos a poder (shh), no vamos a poder... Ah no vamos a poder trabajar así, de verdad que es muy incómodo, así no se logran los objetivos. (C.4.M.)

Hey quítese ese audífono pues hermano... Hey es que quítate ese celular Alexis es que ahorita no estamos en eso hermano. (C.2.C.)

...comportamiento súper mal... Están los que no trabajan, los que no hacen nada porque no les da la gana simplemente, los que trabajan, pero gritan porque creen que están en una fiesta, entonces, estamos muy mal ubicados. (C.3.P.)

...no has hecho ni una vez (la tarea propuesta), vea la tengo analizada Sara, la tengo analizada. (C.3.D.)

Oíste vení, vení, ¿Usted qué?, ¿No ibas a traer hoy la sudadera? ¿Ah? ¿No la ha comprado? ¿Ni pantaloneta?, ya van dos veces. (C.5.J.)

El profesorado se dirigió principalmente a cada estudiante al emitir este tipo de información evaluativa, lo que denota la importancia que le otorga al comportamiento individual del estudiantado para favorecer el ambiente grupal de disciplina.

Este tipo expresiones no contiene información relevante que aporte a la calidad del discurso docente, por el contrario, el alto número de veces que se presenta fija su atención en mantener una situación de orden y disciplina que poco aporta a la autonomía en el aprendizaje o la reflexión por parte del estudiantado.

La alta frecuencia de este contenido, contrasta con los estudios de Velázquez et al. (2007) y A. López (2012), quienes hallaron que el discurso del profesorado en la fase de conducción de la tarea, sólo estuvo enfocado en la censura en un 5,2% y el 6,04% respectivamente. En todo caso, en el ámbito de la educación secundaria, A. López (2012) señala que, en función de la frecuencia de aparición en el discurso docente, la censura ocupa el séptimo lugar, por tanto, alejada del segundo lugar que presenta en nuestro estudio.

La autora también señala que encontró en el discurso docente en la fase final de la sesión, que sólo seis docentes entre los diecinueve participantes utilizaban este tipo de información de censura, con un porcentaje de frecuencia mínimo en relación a otras categorías (9,98%).

Si bien estos estudios no se corresponden metodológicamente con esta investigación en su totalidad, sí arrojan datos que deben considerarse por asumir una categoría similar a la presente en el nuestro.

En tercer lugar, aparece en el discurso del profesorado la subcategoría *correctiva*. El objetivo de estos enunciados es brindar información al estudiantado sobre cómo mejorar la ejecución de las tareas. Esta es la primera subcategoría que surge en el discurso del profesorado relacionada directamente con una valoración de las tareas motrices, y no con las actitudes como las dos anteriores.

La diversidad de temas abordados por el profesorado hace que cada docente tenga un énfasis diferente en sus correcciones, por ejemplo, en los deportes como natación, balonmano y fútbol, las correcciones estuvieron más encaminadas a mejorar la técnica del deporte.

Cuando salga a respirar no se me quede mirando al frente, sale al lado y vuelve y entra, no se me queda mirando al frente. (C.10.L.)

... ojo, perfiladito, hace esto y con buen balanceo de tronco. (C.10.C.)

Hey rebotando el balón, con él en la mano no puede correr... Con una sola mano, con una sola mano... avance con una sola mano. (C.5.P.)

Es de resaltar que para Luis, esta información correctiva fue la más relevante en su discurso, con una presencia permanente en todas las clases de la unidad. Esta prevalencia en su discurso demuestra un interés porque el estudiantado realice adecuadamente las tareas motrices y su mejore su desempeño motor.

En el tema de gimnasia con pequeños elementos, Diana centró sus pocas correcciones en que el estudiantado ejecutara bien las tareas propuestas con los aros, cuerdas y bastones y construyeran por equipos una coreografía con los aros.

No, estás haciendo esto (demostración), y es un pie y el otro. (C.1.D.)

Wendy en un pie y en el otro, en uno y en otro. Sin mover el pie. (C.2.D.)

¿Listo? A la una, a las dos y a las tres, 1, 2, 3, 4, 5 el que sigue, ¿Pero a quien se lo van a pasar? ¿A cualquiera?, que le pegue en la cara, entonces pongan un orden... háganse en parejas y lo entregan a la pareja del frente, ¿Listo? Empiezan, están de frente, 1, 2, 3, 4, 5 paran y lo entregan ¿Listo?, una, dos y tres. 3, 4, 5, para, pero cuente alguien, sean coordinados, cuente alguien. (C.6.D.)

La profesora María realizó diversas actividades teóricas y prácticas durante la unidad didáctica. La información correctiva se presentó durante las clases prácticas, por ejemplo, la clase de rumba aeróbica y el trabajo de fuerza con colchonetas. En estas clases procuraba que el estudiantado realizara las actividades de manera adecuada.

Ojo pie derecho va ir adelante y atrás, izquierdo adelante, derecho atrás, izquierdo adelante, derecho atrás ¿Listo?, véalo acá, derecho, izquierdo adelante, derecho atrás. Cortico, cortico. (C.7.M.)

Lleve ese piecito por detrás, por detrás, no por delante sino por detrás, dos veces por detrás. (C.7.M.)

No, no, flexiona los codos, se tiene que quedar ahí, flexiono. (C.10.M.)

... baja la cadera y ya Cristian, porque la tiene así, la vas a poner lineal. (C.10.M.)

La temática de la unidad didáctica de Juan fue recreación y contexto social, por lo tanto, los juegos fueron la mayor estrategia didáctica utilizada por el profesor, en este sentido, las pocas expresiones correctivas estuvieron enfocadas en que el estudiantado acatara las reglas, más que en corregir un gesto motor.

Listo, cuando yo diga “ardillas a sus casas” no me haga esto (Camina lento), no, sigue corriendo y da la vuelta ¿Listo? (C.1.J.)

¡Paren!, faltó algo ¿Qué faltó?... “arroz con leche me quiero casar, con esta sí, con esta no”... faltó el movimiento, ahora sí, rondando, pero le sumamos el movimiento, listo. (C.5.J.)

Se devuelven, se devuelven, se devuelven todas, no me vale eso, venga, no me vale eso, pásame la mano, así del dedito no, es la mano completa bien cogida. (C.6.J.)

En general, este tipo de información correctiva estuvo dirigida principalmente a cada estudiante y en menor proporción a los pequeños grupos o toda la clase. Este aspecto puede deberse a la observación que el profesorado hace de cada estudiante al momento de realizar la tarea, lo cual conlleva a emitir un juicio más concreto y conciso sobre lo observado.

No es fácil establecer comparaciones con otros estudios ya que la denominación y descripción del significado de cada categoría no son plenamente coincidentes. Consideramos que en nuestro estudio se recogen bajo esta categoría, denominada correctiva, aspectos que, por

ejemplo, en el estudio ya citado de A. López (2012), aparecen distribuidos en otras categorías como puede ser la de “reiteración de algún aspecto de la tarea” (en el supuesto de que los docentes de nuestro estudio los hubieran hecho explícitos en la presentación de la tarea), e incluso la categoría de “evaluación de la tarea” (p.190). En ese sentido, considerando la suma de frecuencia de ambas, con la debida precaución, podríamos afirmar que nuestra investigación y la de A. López coinciden en situar el contenido de esta categoría en torno a esta tercera posición que ocupa en el discurso de los docentes de nuestra investigación.

En cuarto lugar, con una diferencia significativa con la anterior subcategoría, aparece el *ofrecimiento de soluciones*. Esta información busca aportarle al estudiantado ideas para que tengan un mejor desempeño en las tareas. Estas expresiones surgen durante el desarrollo de las tareas, en acciones puntuales del estudiantado, por esta razón puede ser difícil su comprensión cuando se presentan en el texto escrito.

... aumenten la temperatura, puede ser la misma mosquita girando hacia un mismo lado, cogidos de la mano, o un tres contra tres, o un dos contra dos, ya ustedes buscan la manera. (C.3.C.)

Muy bien, vea, un pie alcanza al otro, cortico, vea, un pie alcanza al otro (explicación del movimiento en la clase de rumba). (C.7.M.)

Hagan pues pases, hagan pases... Tenés que coger y pasarlo de una, si no te lo quitan (el balón). (C.2.P.)

Daniela muy bien, solamente desliza un poquitico más, pero el resto está bien (explicación en el estilo pecho). (C.9.L.)

Muchachos la cuerda no nos puede dominar a nosotros ni darnos miedo... si nosotros queremos saltar lento, mandamos la cuerda lenta ¿Cierto?, si queremos hacerlo rápido, la cuerda va rápido (hace la demostración). (C.1.D.)

¿Qué pasa? No, ustedes que son los que dirigen el juego, deben arrancar para mostrarles a ellos en qué consiste... Uno de ustedes para que le muestren a él como es. (C.7.J.)

Este tipo de información evaluativa se presentó en todo el profesorado, aunque no con la misma intensidad. María y Pedro tuvieron ausencias considerables con sólo ocho y nueve expresiones respectivamente en toda la unidad didáctica; mientras que Carlos y Luis fueron quienes más emitieron este tipo de información (56 y 31 expresiones), con presencia en todas sus clases.

Puede decirse que las pocas expresiones emitidas en este sentido, son una carencia en el discurso del profesorado, dado que no hay una retroalimentación sobre cómo mejorar el desempeño en las tareas, y por tanto, no se reconocen las necesidades de aprendizaje en el estudiantado.

La poca presencia de este tipo de información, se corresponde con lo hallado por Velázquez et al. (2007) y A. López (2012) en el análisis del discurso docente en la fase de conducción de la tarea. Ambos estudios, encontraron que el ofrecimiento de soluciones, sólo se hace presente en un 5,2% y 8,3%, muy alejado de la categoría que ocupa el primer lugar, que es la organización de la tarea. En todo caso, en ambos estudios, este tipo de intervención docente se sitúa por encima de la censura, reflejando de esta forma una mayor posibilidad de intervención en la mejora del aprendizaje.

En el quinto lugar se encuentra la subcategoría *informativa*, estas expresiones tienen dos propósitos. El primero es presentar al estudiantado cuáles serán los criterios para evaluar la unidad didáctica, la clase o determinada actividad. El segundo, es que el estudiantado conozca cómo está su proceso evaluativo en relación a las calificaciones obtenidas y los compromisos pendientes para aprobar o reprobar la unidad didáctica

En cuanto al primero de los propósitos, este tipo de información fue muy escasa entre el profesorado, sólo Diana y Juan presentaron al estudiantado al iniciar la unidad didáctica cómo sería su evaluación.

... vamos a mirar los indicadores de desempeño, o sea lo que vamos a evaluar en este periodo... entrega a tiempo y completo, el cuaderno con todas las actividades programadas... les recuerdo que los talleres, consultas todo eso se hace es en el cuaderno, no en hojitas. Segundo, maneja los conceptos básicos del área, en ese ítem es el que cubre las pruebas saber ¿Listo?, es la teoría del periodo. Tercero, ese es ya de lo procedimental, realiza esquemas con pequeños elementos al ritmo de la música y por equipos. Y el último, encierra la competencia actitudinal, acepta y respeta las normas del trabajo en clase y del grupo. (C.1.D.)

... escriba ahí criterios de evaluación, siempre hay que escribirlo muchachas cada periodo. Criterios de evaluación, Seguimiento ¿Cuánto vale? 70, pero recuerden que como este es otro periodo, entonces ¿Qué voy a tener en cuenta en ese seguimiento? aparte escriben un guioncito, trabajo en clase. Otro guion, propuesta y construcción de actividades recreativas... vea ustedes ya en 11° hay un componente que es de proyección a la comunidad ¿Ustedes recuerdan que en el primer periodo hicimos una cantidad de eventos?, bueno, este periodo ustedes lo van hacer, pero ya no lo van a hacer con ustedes, sino que lo van a hacer con niños de acá de la institución... Otro guion, cuaderno... y entre paréntesis escriben tareas, talleres y otros. Aparte pruebas saber ¿Cuánto vale? [20%, responden] ¿Y la autoevaluación? [10%]. (C.1.J.)

En el desarrollo de la unidad didáctica, Diana, Luis y Juan, informaron al estudiantado los criterios para realizar ejercicios de autoevaluación y coevaluación en diversas clases. Sin embargo, es de resaltar, que Juan fue el profesor que en más ocasiones anunció los criterios para realizar la autoevaluación.

... sus compañeros los van a evaluar, qué vamos a tener en cuenta, la creatividad, la organización, el trabajo en equipo y la coordinación, que sean igualitos en el trabajo en equipo ¿Listo? (C.7.D.)

(Para la autoevaluación) Evalúe de 1 a 5, ustedes ya saben que 1 es lo mínimo y 5 es lo máximo. Primero, su responsabilidad y puntualidad en clase... Segundo, su participación y disposición en las actividades... Tercero, su nivel de aprendizaje de acuerdo a los objetivos del curso... (Para la coevaluación) ¿Qué tiene en cuenta usted? los mismos tres puntos que usted se autoevaluó, pero no va a calificar los tres, sino entre los tres saca un general, ¿Sí? como un promedio entre los tres. Este compañero si llega puntual, es responsable, participa en clase, es activo y dinámico y entre todo eso que tiene en cuenta, pone una sola nota ¿Listo?, independiente del compañero que le toque. (C.10.L.)

... evalúo el trabajo de mi equipo, entonces escribe A: Creatividad; B: Diálogo... y C: Puesta en escena. (C.2.J.)

Ustedes evalúan su trabajo con base en qué, en cómo tuvo su participación, si también hubo interés por parte suya en las actividades, si trabajó en equipo, porque recuerde que eran juegos cooperativos, si realmente usted trabajó en equipo y siguió las indicaciones del juego ¿Listo? con base en eso va a evaluar su trabajo. (C.6.J.)

... qué van a evaluar ustedes... si yo planifiqué una actividad, y esa actividad que planificamos realmente fue la que se presentó... si a ustedes en la explicación, les fue bien, les fue mal, y si los compañeros trabajaron bien, solamente eso, y se ponen la notica. (C.7.J.)

Entre todo el profesorado, sólo el profesor Luis les informó los criterios que tuvo en cuenta para calificar la clase.

Jóvenes me escuchan, de acuerdo al trabajo que se hizo hoy que fue cortico, la disposición que tuvieron, la atención, la participación en la clase, que sí estuviera concentrado en lo que se está haciendo o no, van a quedar con las siguientes notas. (C.8.L.)

Este tipo de información es totalmente ausente en el discurso de Pedro, Carlos y María, lo que indica que no es una práctica común entre el profesorado, presentarle al estudiantado cómo será evaluado o bajo cuales criterios se emitirán las calificaciones.

El segundo propósito de la subcategoría informativa, como ya se ha señalado, es que el estudiantado conozca cómo está su proceso evaluativo en relación a las calificaciones obtenidas y los compromisos pendientes para aprobar o reprobar la unidad didáctica. Esta información es más recurrente cuando está cerca la terminación del periodo escolar.

En referencia a ese segundo propósito, todo el profesorado coincide en utilizar estas expresiones informativas sobre la evaluación, con excepción de Juan, quien durante la unidad didáctica no tuvo ninguna referencia de este tipo.

Daniel usted me debe lo de la autoevaluación y lo de Cristiano Ronaldo, ¿Si escuchó?, ¡ah! entonces tráigalo pues, no le he definido la nota por eso. (C.10.C.)

Aquí tiene un 1.0 que no vino a clase, aquí tiene otro 1.0, aquí tiene un 3.0, aquí tiene un 1.0 de las fichas que no las entregó, aquí tiene un 1.0 de alcance la estrella que no lo entregó, hoy es 1 de abril y te coloqué 3. (C.10.M.)

Hay estudiantes que no están trabajando, tengo 2, 4, 5 notas, estudiantes que tienen cinco 1.0, ¿Por qué?, porque no hacen nada, acá venimos, practicamos, jugamos, evaluamos las posiciones, si usted se queda sentado ahí, ahí tiene su 1. (C.6.P.)

Muchachos enseguida llamo uno por uno para pedirle la autoevaluación y le digo en lo que están pendientes, en estos momentos estoy llamando los que están pendientes de esta nota ¿Entendido? (C.10.D.)

Este tipo de información no es muy valiosa para el aprendizaje del estudiantado, dado que el profesor se limita a comunicarle al estudiante qué nota tiene o cuáles le hace falta, algo que se podría realizar con un listado ubicado en algún lugar de la institución o la oficina del profesorado. No obstante, esta información tiene un gran valor para el estudiantado que se muestra inquieto por su calificación.

Si bien esta información es una obligación para el profesor y responde al papel normativo y acreditativo de la evaluación, es preocupante que tenga una frecuencia mucho mayor que categorías como la argumentación o la interrogación como se verá más adelante. Asimismo, que se invierta tanto tiempo de clase en ella, por ejemplo, en el diario sobre las clases de Diana quedó registrado, como la última clase de la unidad no hubo una propuesta de tareas o actividades, sino que cada estudiante elegía qué tipo de actividad realizar, debido a que la profesora se centró en informar a cada estudiante la nota definitiva del periodo y el resultado de todo el año.

En el sexto lugar aparece la subcategoría *argumentativa o interpretativa*. La información que presenta el profesorado en esta categoría, busca explicarle al estudiantado las razones por las cuales está haciendo bien o mal la tarea, en ambos casos, la explicación que emite el docente puede ir complementada con una idea sobre cómo mejorarla o preguntarle al estudiante por una posible solución. Esta información hace que el estudiantado sea más consciente de su desempeño y se involucre más en su aprendizaje.

Entre el profesorado participante la argumentación fue poco frecuente, sólo cuarenta y siete (47 de las 1488 registradas) expresiones fueron en este sentido. En el discurso de Diana no se hace

presente en ninguna de las clases y en el caso de Carlos, Pedro y María, sólo hubo dos o tres expresiones. Luis y Juan fueron quienes más utilizaron este tipo de discurso, con presencia en casi todas las clases.

Carolain más continuidad en la patada y en la brazada para que no se hunda, es que hay un momento como que parás y te vas a hundir, entonces por eso se te entra el agua, más continuo para que no se deje hundir. (C.3.L.)

Juan hizo algo muy interesante, no sé si lo planeó con el equipo o le salió ahí; pero él dijo, vamos a hacer dos equipos, cuando dijo vamos a hacer dos equipos es, porque supongo yo, que vieron que había mucha gente y era mejor que unos trabajaran aquí y otros allá ¿Por qué lo organizaron en dos equipos? [Porque había muchos, y hay unos más pequeños]. (C.7.J.)

Es posible que la falta de argumentación, sea una consecuencia del desconocimiento del profesorado sobre la influencia que tiene un discurso de calidad en el aprendizaje del estudiantado. Un desconocimiento que lleva a obviar información valiosa, que le permite al estudiantado conocer la razón de sus errores y aciertos, de ofrecer alternativas que les permitan hacerse conscientes de sus debilidades y fortalezas.

No podría pensarse que esta carencia en el discurso, se deba al poco conocimiento disciplinar en el profesorado, es decir, que no conozcan desde el contenido, cómo realizar una retroalimentación positiva con un sentido formativo, considerando que lo manifestado en las entrevistas y las observaciones realizadas, evidencian un conocimiento teórico y práctico del tema de su unidad didáctica.

Este tipo de información argumentativa, se convierte en una opción para realizar una evaluación permanente de los contenidos procedimentales, tan desdibujados del discurso y la acción evaluativa del profesorado. Desde esta información se promueve la implicación cognitiva y afectiva en el aprendizaje, logrando hacer consciente al estudiantado de su nivel, sus falencias y fortalezas.

Las expresiones argumentativas, aunadas a un lenguaje motivador del profesorado y visibilizar los aprendizajes del estudiantado, favorecen la Percepción de Auto-eficacia Motriz (Velázquez, Hernández, Garoz, & Martínez, 2015), condición necesaria para la adopción de un estilo de vida activo.

Como señala A. López (2012), sería deseable una mayor frecuencia de intervenciones de lo que, en su estudio, se denomina explicación de errores y que aquí hemos denominado como categoría argumentativa (o interpretativa para otros autores) al darle un significado no sólo vinculado con el error, sino también con la explicación del por qué se considera acertada una determinada decisión del alumnado como la expresada unos párrafos más arriba en referencia a la clase 7 de Juan.

En todo caso, tanto en los estudios ya señalados de Velázquez et al., (2007) como en el de A. López (2012), la explicación de errores presenta una muy baja frecuencia de presencia en el discurso docente, indicando así la complejidad que parece tener su utilización. De hecho, en el estudio más reciente de A. López, entre los profesores de educación secundaria, esta categoría de “explicación de errores” aparece en el puesto 22 de las diferentes categorías presentes en el discurso docente (p.190).

Entre los últimos lugares aparece la subcategoría *indicación de errores*. En esta subcategoría la información dada por el profesorado se limita a señalar las equivocaciones cometidas por el estudiantado, sin ofrecer una explicación o alternativa de solución.

Albeiro está mal perfilado. (C.2.C.)

Julián eso está malo, lo que está haciendo, yo ya lo expliqué. (C.2.M.)

No se puede meter ahí, penalti, para qué se metió a la bomba. (C.6.P.)

Dahiana estás haciendo dos patadas y una brazada. (C.10.L.)

En los casos de Diana y Juan, los errores indicados estuvieron más relacionados con las reglas de los juegos propuestos.

Durante el calentamiento de la clase número diez, Diana propuso un juego en que se dividieron en dos equipos y debían saltar coordinados al ritmo de una canción. Al no realizar adecuadamente la actividad, la profesora señalaba el error para comenzar nuevamente.

... no cantaron, se devuelven, tienen que cantar.

... se equivocó Vázquez, se devuelven.

... ¿Ustedes por qué están tan descoordinados?, se devuelven, se devuelven.

... Usted salta a destiempo.

... Juliana paró, Juliana paro.

... ¡Eh se equivocó! (risas), aquí, aquí. (C.10.D.)

En la clase número seis, Juan realizó varios juegos cooperativos, en ellos dividió el grupo en dos equipos y les propuso un juego en que debían estar formados en hilera y tomados de las manos, el reto era, que el primer integrante debía llegar hasta el último puesto pasando por encima de los compañeros, sin soltarse las manos, ni levantar los pies.

... Se devuelven, vuelven y arrancan, vuelve y arranca, uno me levantó el pie.

... Para atrás otra vez, otra vez allá.

... se devuelven.

... le pasó por un lado, vuelven y arrancan, la cola les pasó por un lado. La cabeza coge la cola.

... ¡No!, pare, pare, pare. Se soltaron, se soltaron, se soltaron, no se me pueden soltar.

... Se soltaron, se soltaron otra vez.

... Parán, paran, todos se me devuelven. (C.6.J.)

La escasa presencia de esta subcategoría, puede asumirse como positiva en la medida que la indicación de los errores no contiene una explicación de por qué se está fallando o cómo puede mejorarse y no emite una retroalimentación positiva al estudiantado. Sin embargo, es importante que existan otras categorías que refuercen esta información del error como la correctiva o argumentativa, para que el estudiantado obtenga un mensaje más pertinente para su aprendizaje.

Como se ha manifestado anteriormente, estas categorías de apoyo no han sido las más frecuentes en el discurso, de ahí que al menos la indicación de los errores podría presentarle al estudiante qué no está haciendo bien y enterarse en qué aspectos debe mejorar.

En todo caso, parece situarse en línea con los resultados aportados en la tabla-28 de la investigación de A. López (2012), ya que señala una frecuencia de esta categoría en torno a un 4.8%, mientras que en nuestro estudio se sitúa en el 3.1%.

En penúltimo lugar aparece la subcategoría *interrogativa*, con sólo un 2% del total de intervenciones y muy alejado del 11.13% de frecuencia señalada en el estudio de A. López (2012). Las preguntas realizadas por el profesorado buscan una reflexión por parte del estudiantado, tanto sobre las dificultades, como sobre los aciertos que tuvieron durante las tareas. Estas preguntas fueron dirigidas principalmente a toda la clase o los pequeños grupos, nunca de manera individual.

Los interrogantes se centraron en conocer cómo fue la participación del estudiantado o cómo se sintieron mientras las realizaban, es decir, los aspectos actitudinales fueron el centro de atención



en estas preguntas, especialmente en Juan, quien fue el docente que más interrogantes realizó de este tipo.

... a ustedes en esta base no sé por qué los vi trabajando como regular, me dio la impresión ¿O estoy equivocado? [Cada uno iba por los conos]. Ustedes no estaban trabajando en equipo, sino como individual [Ah como que no, siiii] ¿Sí estaban en equipo? [Sí, unos van y los hacen y otros lo tiran]. (C.5.J.)

¿Cómo trabajaron hoy? [Muy bien] ¿Quién se sintió incómodo? [Nadie, todos bien]. (C.10.J.)

¿Cómo se sintieron trabajando con el compañero o la compañera? [Todos no lo hacían bien para llegar de primeros]

... ¿Qué más se les dificultó para el trabajo? [Se nos dificultó la coordinación]

... ¿Por qué se les dificultó trabajar en equipo? [Porque no hubo conversación], muy bien, miren, esa es la clave, no hablaron. (C.3.M.)

¿Cómo se sintieron en la primera actividad? [Bien], los que perdieron ¿Qué sentían? ¿Muy horrible?... si me equivoco ¿Qué hago para la próxima vez? [Lo vuelvo a intentar], trato de no equivocarme y dar lo mejor ¿Cierto? (C.10.D.)

Vuelve a surgir nuevamente un olvido hacia los aprendizajes propios del área, pues los interrogantes no se relacionaron con la propia ejecución de las tareas. Como señala Castejón (2015), en referencia a la enseñanza comprensiva del deporte, hace falta la planificación de “dos protocolos: (a) un protocolo de práctica, donde aparece la organización de la tarea, qué aspectos son importantes para aprender (fichas, anotaciones, etc.); y (b) un protocolo de reflexión, en forma de preguntas, donde prevemos qué vamos a preguntar” (p. 265). Tal vez, es precisamente la falta de planificación de esos “protocolos” la que no facilita que la intervención interrogativa se encuentre más presente en el discurso docente.

Llama la atención que en los contenidos de enseñanza deportiva, fueron donde menos interrogantes surgieron, al punto que Luis no tuvo ninguna expresión de este tipo.

¿Qué error está cometiendo él ahí? [No se abre]... ¿Qué les está faltando a los azules? [Defensa] no, en la parte técnica ¿Qué no están haciendo? [Están perdiendo las posiciones], bien, se están perdiendo las posiciones y hay una cosa importante, ¿Quiénes son los que tiene que abrir por las bandas? [Laterales y no se están abriendo] Y ¿No se están qué, Lina? [No se están abriendo], No están abriendo, entonces la tiene el central y ya tiene que estar abierto. (C.3.C.)

¿Qué aspectos positivos vieron en ellos jugando balonmano? [Los goles, los toques, el ataque]... Ustedes ¿Qué vieron positivo en ellos? [Que jugaban en equipo]. (C.2.P.)

La mayoría de los interrogantes se dirigieron a toda la clase, por tanto, hubo algunas que no obtuvieron respuestas concretas, bien fuera por los silencios del estudiantado, o porque el docente continuaba con el discurso sin escuchar las palabras de los estudiantes. En otros casos hubo respuestas cortas o monosílabas y no hubo insistencia por parte del profesorado para continuar con el diálogo o ahondar en las explicaciones del estudiantado.

Como ya se ha señalado por diversos autores, aunque con gran valor pedagógico, la realización de preguntas al estudiantado es difícil de llevar a la práctica (Díaz-Cueto et al., 2010; Reeve & Halusic, 2009). Además, en numerosas ocasiones, en las que sí se ha comprobado el planteamiento de preguntas, como también sucede en esta investigación, aunque con escasa frecuencia, el docente no tiene la paciencia o la insistencia necesarias para que el estudiantado

elabore una respuesta, anticipándola el propio docente, dificultando así el desarrollo cognitivo y la autonomía en el aprendizaje (Aguado-Gómez et al., 2016; Díaz-Cueto et al., 2010).

La ausencia de preguntas promueve una comunicación unidireccional, una participación pasiva por parte del estudiantado, donde no se generan espacios para que expresen sus percepciones sobre lo ocurrido durante la ejecución de las tareas o el desarrollo general de las clases.

Llama la atención que en el discurso de Luis no hubo ninguna expresión en este sentido interrogativo, tal vez, debido al poco valor que le otorga a la autoevaluación o su desconfianza ante el criterio del estudiantado.

Como última subcategoría está la *sancionadora*. En esta información el profesor utiliza la calificación como una forma de controlar el comportamiento del estudiantado y un mecanismo de presión para que participen en la clase. La profesora Diana fue quien más utilizó este tipo de expresiones (11), mientras Luis no tuvo ninguna.

... como he tenido que hablar tanto y la actitud no ha sido la adecuada, la máxima nota hoy va a hacer 4,5, si tengo que volver a llamar la atención bajamos a 4 ¿Entendido?, o sea que ya vamos en 4,5. (C.6.D.)

Hey si se quedan aquí (sentados sin participar de la clase) ya saben que les pongo mala nota. (C.10.C.)

Alejo, Felipe, ustedes dos no van a tener nota, de eso estoy segura, porque no están socializando allá. (C.9.M.)

¡Ojo! estudiante que no trabajó tiene su nota mala. (C.3.P.)

¿Para dónde va? ¿Entonces le pongo el 1? (C.10.J.)

El poder reflejado en estas frases, es asumido en términos de Weber (1964) como la posibilidad que tiene un individuo o grupo de imponer su voluntad dentro de una relación social. Este poder ha sido otorgado tradicionalmente al maestro sobre el estudiantado y una de las maneras en que se manifiesta es a través de la evaluación.

Si bien fueron pocas las veces que el profesorado utilizó este tipo de expresiones, su presencia demuestra un vestigio de esta relación autoritaria, donde la calificación se convierte en el medio de presión que permite promover la participación activa en las clases. Un resultado similar encontró Foglia (2014) en su estudio, pues si bien, la evaluación tenía otros fines formativos, para los profesores participantes del estudio, también les servía para mantener la disciplina.

Una vez identificadas las subcategorías en el discurso evaluativo, se puede concluir que el interés principal del profesorado, estuvo en motivar, alabar y felicitar constantemente al estudiantado por su desempeño. Estos mensajes positivos, no se centraron en los aprendizajes alcanzados en las tareas motrices, sino que resaltaron especialmente el esfuerzo, la buena actitud y la participación activa del estudiantado durante las clases.

En contradicción con este interés en felicitar y motivar, aparece en el segundo lugar, la evaluación de las actitudes disruptivas del estudiantado: La falta de escucha y atención hacia el profesorado o los compañeros, el mal uso de los materiales de clase, no realizar las tareas solicitadas, no participar en la clase, el uso de teléfonos móviles, etc. Estas actitudes llevaron al profesorado a utilizar la censura y el llamado de atención con bastante frecuencia.

Estas dos formas del discurso evaluativo son antagónicas, pero tienen en común que se basan en las actitudes del estudiantado, dejando relegada la información sobre las tareas motrices.

Como se vio en la tabla 10, la información correctiva y el ofrecimiento de soluciones aparecen en tercer y cuarto lugar con una frecuencia muy inferior con respecto a las dos primeras.

Este marcado interés del profesorado en motivar y felicitar el desempeño del estudiantado, no trasciende a la explicación de por qué lo están haciendo bien o cómo pueden hacerlo mejor, información que les permitiría interiorizar el aprendizaje y ser conscientes de lo que están realizando. Lo mismo ocurre con las expresiones correctivas y el ofrecimiento de soluciones, donde se indica la manera apropiada en que se deben realizar determinadas acciones, pero falta un paso más y es la argumentación, la explicación de por qué está cometiendo un error.

La información correctiva tuvo prevalencia sobre el ofrecimiento de soluciones, lo que indica que el profesorado centró su atención en modificar directamente las acciones del estudiantado, en lugar de brindar ideas o alternativas para que ellos realizaran mejor las tareas. Esta situación puede ser un reflejo de la educación física tradicional, donde el papel del docente es explicar, demostrar y controlar que el estudiantado realice las tareas motrices lo más cercano al ideal del movimiento.

Al mismo tiempo, esta prevalencia en la corrección, podría explicarse por el desconocimiento del profesorado sobre cómo desde el discurso, se favorece la autonomía y la participación activa del estudiantado, llegando a ser un instrumento vital que fomenta el aprendizaje.

En los últimos lugares aparecen las expresiones argumentativas e interrogativas, lo cual es un aspecto a mejorar en el discurso del profesorado, dada la importancia que tiene este tipo de información para un discurso y una enseñanza de calidad, así como para el desarrollo de la autonomía del estudiantado (Reeve & Halusic, 2009).

La información argumentativa favorece la reflexión sobre los aspectos centrales de la tarea realizada, brinda información al estudiantado sobre las dificultades que han tenido en su desarrollo, los aciertos que permitieron una adecuada realización y la relación que tiene esa tarea, con aprendizajes previos o futuros; en definitiva, busca que el estudiantado tome conciencia y dote de sentido los aprendizajes que se están produciendo en la clase.

Esta información argumentativa, acompañada o antecedida por el cuestionamiento al estudiantado sobre cómo siente que desarrolló la actividad, cuáles fueron sus fortalezas y debilidades, cómo pueden hacerlo mejor, etc.; promueve la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, al provocar la reflexión, el análisis y la expresión en el estudiantado. Además, se fomenta la autonomía y la participación, lo que favorece una comunicación bidireccional en la clase.

Por otro lado, puede asumirse como un aspecto positivo que las expresiones sancionatorias estén poco presentes en el discurso, dado que no aportan información valiosa para el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, estas expresiones son un reflejo de cómo la calificación sigue siendo un mecanismo de presión, que responde a una mirada tradicional o técnica de la evaluación difícil de superar.

Reconocer que el profesorado prioriza la información de motivación y censura, ante la argumentación, la interrogación y el ofrecimiento de soluciones, puede explicarse desde la poca formación que ha señalado el profesorado en el tema de la evaluación. Esta falencia en la formación, puede originar la brecha entre el discurso evaluativo de calidad y el discurso actual del profesorado. De ahí, que el discurso, debe ser motivo de reflexión en los programas de formación inicial y permanente, con miras a fortalecerlo sustancialmente, tanto en el profesional que está iniciando su formación como maestro, como en los egresados.

### 7.5.2 Instrumentos, actores y momentos.

Analizar la acción evaluativa del profesorado en su globalidad, es un asunto complejo, debido a las tramas y relaciones entre todos los aspectos, es decir, no pueden entenderse los contenidos, los actores, los instrumentos y los momentos de manera aislada, sino en relación de unos con otros. Sin embargo, para efectos de la investigación, es necesario abordar estos aspectos por partes para presentarlos con mayor claridad.

Para iniciar se presentan los instrumentos utilizados por el profesorado vinculados con los actores que intervinieron en esos instrumentos y los momentos en que se llevaron a cabo.

Tal como lo manifestó el profesorado en su planificación sobre la evaluación, la planilla de seguimiento fue el instrumento principal que emplearon para registrar, por medio de calificaciones, las observaciones no estructuradas de cada sesión.

En los diarios de la investigadora sobre las clases observadas (anexo 4), quedó registrado el procedimiento que utilizó la mayoría del profesorado: Al finalizar las sesiones, cada docente tomaba su planilla y dejaba un registro sobre el desempeño del estudiantado.

En el caso de María, en las dos primeras clases no observé que realizara algún registro, por esta razón, le pregunté sobre cómo hacía el reporte de lo sucedido en la clase, considerando que en sus palabras expresó la importancia de calificar en cada sesión, “claro que yo en cada clase saco nota” (E.2.M.). Respondió que una vez terminada la clase, ella va a su oficina y califica al estudiantado según su trabajo (anexo 4), esta práctica la confirmó en una entrevista posterior.

Si me quedaba tiempo lo hacía (Calificar), si no eso se quedaba en veremos, así te lo digo muy sinceramente... a mí me toca llegar o por la tarde, o en mi casa, o al otro día que yo tenga un huequito, “huy de verdad que con 8-B yo trabajé tal cosa, hay que ponerles nota” y entonces pienso “¿El grupo cómo se manejó?, ah sí el grupo respondió en la clase” y entonces a lo ovejita todo el mundo 4.5, 5, 3.5 o 4. (E.3.M.)

Esta actuación era un poco confusa, si se tiene en cuenta que el número de estudiantes en el grupo es elevado (41) y el año escolar apenas comenzaba, por lo tanto, la profesora no conocía bien a todo el estudiantado, lo que hace más compleja la acción de emitir una calificación, cuando no se observa quien es cada estudiante.

En la tercera clase, se realizó un ejercicio de autocalificación y la nota fue registrada en la planilla por una estudiante que actuó como monitora.

¿Quién me conoce ya todos los estudiantes? Me haces un favor me les pones un puntico aquí al ladito a los del equipo. (C.4.M.)

Sólo en la última sesión, María tomó su planilla, llamó a lista y calificó la sesión. Al finalizar la unidad didáctica, la planilla tenía una calificación por cada clase realizada.

REGISTRO DE NOTAS				SEGUIMIENTO			
DIR. GRUPO		CÓDIGO : N.A.		COMPETENCIAS		DEFINITIVA SEG.	
GRUPO: A		VERSIÓN: 01		Talys		Seguimiento	
PERÍODO: I		FECHA : Enero de 2014		11 Febrero		11 Febrero	
No.	NOMBRES	EST	EST	EST	EST	EST	EST
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Figura 85. Planilla de seguimiento de María (P.M.). (Anexo 6.9).

A diferencia de María, los otros docentes siempre tomaban su planilla y calificaban la sesión, pero la manera de llevar este registro fue diversa. Pedro, Luis, Diana y Juan utilizaban números para calificar al estudiantado. Adicional a esta calificación Luis, Diana y María, escribían en sus planillas símbolos adicionales para indicar la participación o no del estudiantado. Por ejemplo: Diana escribe NT= no trabajó. María tiene puntos que indican la participación en la clase y “X” para los que no participan. Luis no llevó una planilla física, sino que utilizó su tableta y en la última entrevista describe sus símbolos.

... los símbolos eran: en la asistencia tenía una carita feliz (risas), la inasistencia era una X...el que traía excusa le ponía EXC... el que venía y no trabajaba y no presentaba excusa entonces tenía un 1, y el que venía y no entraba, no trabajaba, ni se excusaba, ni se presentaba siquiera, sino que uno lo veía por ahí, entonces tenía una X y un 1. (E.3.L.)

Nº	Grado	Nombre	26 se	03/oct	17oc	24oc	7oc	14no	21 no	4TO PER
17d			3	4	4	4,5	4	x	x	A
27d			4	4,5	3,5	1	3	4,5	-)	A
37d			4	4	x	3	3,5	4	-)	A
47d			x	x	exc	4	exc	x	x	I
57d			3,5	1	3,5	3	3	x	-)	A
67d			5	4	4	4,5	exc	5	-)	A
77d			x	x	1	3	1	x	x	A
87e			3,5	3,5	4	1	4,5	1	-)	B
97d			4	3	4,3	4,5	4	x	-)	B
107e			4	1	exc	1	4	1	1	B
117e			4	4	4,3	4,5	4	4,5	1	A
127d			4	4,5	4,3	4,5	exc	4,5	-)	A
137d			5	5	4,8	5	5	5	-)	A
147d			x	4	exc	3	exc	x	x	I
157e			4,5	4	1	x	x	4,5	-)	B
167d			3,5	x	1	4	exc	x	x	I
177d			3,5	4	3,8	3,5	3,5	x	-)	A
187d			4,5	4	3,5	4	4,5	x	exc	A
197e			4	x	3,8	4,5	4,5	4,5	-)	A
207d			4	4	exc	-)	1	x	x	I
217d			4	3,5	3	3,5	3	4,5	-)	A
227d			exc	4	3	3	3,5	4,5	-)	A
237d			4	4	3,8	4	1	x	-)	A
247e			4	4	1	4	4,5	5	-)	A
257d			4	x	predepo	x	x	x	x	I
267e			3	4	3,8	4,5	x	x	1	I
277d			4	4	4	4	x	4	-)	A
287d			x	3,5	2,5	3	3	x	-)	A
297d			4	4,5	4	exc	5	exc	exc	A
307d			5	5	4,5	exc	5	5	-)	A

Figura 86. Planilla de seguimiento de Luis (P.L.). (Anexo 6.7).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

**PLANILLA DE SEGUIMIENTO**

DOCENTE: *Diana* ÁREA: *Ed. Física* TERCER PERIODO AÑO: 2013

GRADO Y GRUPO: OCTAVO 4

LOGRO 1: *Presenpan - 4 salitos*  
 LOGRO 2: *Creando salitos*  
 LOGRO 3: *W Basiones*  
 LOGRO 4: *W con Aros*  
 LOGRO 5: *Corrección con Aros*

FECHA: *Agosto 21*  
 ACTIVIDAD: *Tallu. N. 1. claz*  
 FECHA: *Sept 28*

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	INASISTENCIA	ACTIVIDADES												LOGROS		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	PS	DT	
1	NT 40nt	45	35	40											33	27	2.7
2	40 50 40 45 30 40														42	36	3.2
3	40 45 50 46 10 50														41	38	3.7
4	40 50 32 50														33	32	3.5
5	NT 00 NT 25 30 35														26	30	3.2
6	45 50 50 50 45 50														40	37	3.7
7	NT NT NT NT NT NT														34	33	3.2
8	35 50 50 40 35 50														42	34	3.9
9	40 50 50 40 35 50														44	37	4.0
10	41 50 50 30 35 50														40	35	3.9
11	NT 40 NT 45 35 50														36	24	3.2
12	NT 50 50 40 50 NT														45	30	3.5

Figura 87. Planilla de seguimiento de Diana (P.D.). (Anexo 6.4).

El único docente que no utilizó números fue Carlos. Para su registro utilizó diferentes convenciones: un chulo (✓) si había participado de la clase, NW si no trabajó y una raya en la mitad de la casilla si tenía algún inconveniente de disciplina. En la última casilla aparece la calificación final del periodo, expresada en letras como lo tiene estipulado el colegio.

*4to Periodo*

**Planilla de Registro de Evaluaciones**

17/09/2013

Cancelados - Retirados: *SI* Matrícula Legalizada: *SI*

Código Docente: *40* Nombre: *Carlos*

Sede Jornada: *Ed. Física*

Grado - Grupo: *11 - A* Período: *4to*

Código Área: 0701

Asignatura: *Educación Física, Recreación y Deportes*

E.	In	Ev	Codigo de Indicadores de evaluación										Lev
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													

Figura 88. Planilla de seguimiento de Carlos (P.C.). (Anexo 6.8).

El registro realizado en la planilla, se basa en la observación libre, no estructurada del desempeño del estudiantado, convirtiéndose la observación en la técnica más relevante que utilizó el profesorado para evaluar. Esta práctica se corresponde con lo hallado por Sherer (2000) y Hein et al. (2007), donde confirman que la observación asistemática y permanente es el medio más usual del profesorado para conseguir los datos en la evaluación.

Sin embargo, es necesario preguntarse ¿Qué es lo observado? ¿De dónde surge la calificación?, interrogantes que se abordarán más adelante en los contenidos.

Cabe mencionar, que en las planillas también quedaron consignadas otras calificaciones que surgieron de los trabajos teóricos, los exámenes, las autocalificaciones y las coevaluaciones. Este registro, se convierte en una prueba fundamental ante el colegio, los padres de familia o el mismo estudiantado, del proceso evaluativo realizado durante la unidad didáctica, de ahí que sus funciones están más cercanas a un instrumento de control que a una herramienta evaluativa.

Es que esta planilla se nos vuelve sagrada a nosotros porque en el magisterio ocurren muchas cosas, que no vino tal profesor, que hubo una reunión, que hay jornada pedagógica, que se enfermó la profesora, o que está en una actividad, en intercolegiados, donde sea, entonces si yo no registro cada clase, a mí se me va atrasando y yo no tengo notas, entonces no puede llegar un final de periodo y yo sin notas... entonces esta planilla para mí es esencial. (E.2.M.)

Desafortunadamente uno tiene que estar trabajando es de la mano de la nota, porque hay que valorar el estudiante, si yo no entro a valorar el estudiante, estoy fallando con lo que yo debo entregarle a la institución, los informes... pero hay que manejar planilla porque es que llega un padre de familia, yo necesito darle una nota, porque el padre de familia llega reclamándome cuánto tiene él, qué nota tiene él. (E.3.P.)

El uso de la planilla se convierte en el reflejo de la principal técnica de evaluación del profesorado, la heteroevaluación del aprendizaje. Si bien todos llevaron a cabo acciones de autoevaluación, coevaluación y especialmente autocalificación, el profesor es el actor principal de la evaluación durante las unidades didácticas observadas.

La acción común entre todos los participantes, fue llamar a lista al finalizar la clase y emitir su calificación, algunos con mayor frecuencia que otros, por ejemplo, Luis y Carlos, lo hicieron en seis de las siete clases observadas.

Duvan 3.0. Estefanía 4.5. Dahiana 4.0. Karen 4.0. Michel 4.0. Angie, ¿No ha llegado?, ah, tiene 5.0. Sebastián 3.5. Daniela 4.5. Paola 4.5. Alexis 3.0. Santiago 3.5...Daniela 4.5...Juan 3.0. Luna 5.0. Daniela 5. (C.8.L.)

Vengan acá yo les pongo la notica...Voy a ir llamando. Diego, Daniel, Juan, Diego, Daniel, Lina, Brayan, Juan Pablo, Camilo, Edwin, Alejandro, Andrés, Samanta, Daniela, Alexis, Katherine, Daniela, Signi, Consuelo, Andrés, Sebastián, Diego, Harold, Carlos no trabajó. (C.6.C.)

Diana y Juan ni siquiera llamaban a lista porque asignaban una calificación grupal.

...hoy les voy a calificar yo, todos tienen un 5, trabajaron súper bien ¡felicitaciones! (C.10.D.)

Ustedes todos tiene 5 ¿Listo?, muy bien, trabajaron muy bien. (C.5.J.)

La heteroevaluación también se presentó en otros momentos concretos, por ejemplo, Pedro en la sesión número cinco, tomó su planilla y le preguntó a cada estudiante cómo se llamaba la posición que estaba ocupando en la cancha, según su respuesta asignó una nota buena o mala.

Voy a empezar a llamar por equipos, se van a ubicar en las posiciones, y en seguida, cada jugador me va a decir en qué posición está ubicado... ubíquense que les evaluó posiciones... Alejandro ¿Quién es? [Cómo], posición [Arquero], arquero. Juan, [Pivote], pivote. Posición ¿Cómo se llama esa posición ahí? [Central], central, pilas pues. Evelyn, Posición, ¿Cómo se llama eso ahí? [Silencio], extremo, venga para acá. Leidy, posición ¿Cómo? [Central], central no, está al lado del arquero, extremo. (C.5.P.)

Antes de iniciar la unidad didáctica, todo el profesorado participante se refirió a una evaluación permanente, clase a clase; efectivamente en la acción evaluativa se presentó una calificación continua, que no es igual a una evaluación continua, en términos formativos, ya que realizaron un registro basado en una observación libre en todas las sesiones y la calificación fue la máxima expresión de la evaluación realizada.

Esta práctica está más vinculada a la evaluación sumativa, que como lo señalan Velázquez y Hernández (2004), pretende conocer los logros o resultados netos del aprendizaje. Sin embargo, como se verá más adelante, el criterio fundamental para emitir esta calificación fue la participación

del estudiantado, de ahí que no se pueda afirmar que el profesorado está anclado a una racionalidad técnica de manera exclusiva.

Las pocas ocasiones que el profesorado no calificaba la clase, acudía a la autoevaluación. Esta participación del estudiantado en la calificación se presentó de dos maneras: la autoevaluación orientada con criterios que finalizaba con una calificación y la autocalificación. Ésta última fue la actividad más recurrente en Diana, Pedro y María, quienes la llevaron a cabo en dos ocasiones durante la unidad didáctica.

... esta vez me van a dar la nota ustedes, de acuerdo al comportamiento que tuvieron en la clase, o sea que hoy van a hacer autoevaluación. (C.1.D.)

Los que hicieron el trabajo acá, ¿Qué nota creen que se merecen después del trabajo en clase? [5, responden todos]. (C.1.P.)

Santiago ¿Qué nota se merece usted?, más o menos su trabajo, que funcionó, gritó, qué nota, un 3.5. Kevin, nota, 3.5. Cindy cuánto, 3.5. Alejandro, Alejandro entonces ¿Qué nota se merece? 4.0... Mateo ¿Quién es? ¿Qué nota se merece?, ¿Qué cree usted? 3.0. Yamile, 5.0... Cristian 3.0. Laura no vino. Giovanni ¿Cuánto? 5.0 funcionó mucho, qué le coloco pues... Jimena, usted qué, ¿Usted no trabajó? ¿Qué le coloco?, 3.0... Karen ¿Quién es Karen?, ¿Qué le coloco? 5. (C.3.P.)

Muchachos ustedes mismos se me van a evaluar, eso se llama autoevaluación, cada equipo me va a dar una nota de autoevaluación... Muchachos tengan en cuenta el trabajo allá en la cancha, si se logró la socialización, si se logró el objetivo de lo que la profesora propuso. (C.4.M.)

En medio de la autocalificación, Diana y Pedro vieron la oportunidad de confrontar el juicio del estudiante con su propia opinión. Esta acción no llega a convertirse en una calificación dialogada porque finalmente se respeta la nota del estudiante y no hay acuerdos al respecto.

Verónica ¿Cuánto Verónica se merece hoy?; [4.0] Verónica ¿En serio?... Erick ¿Cuánto crees que te mereces hoy? A conciencia Erick [4,5]... (C.6.D.)

Ustedes dos y Maicol dejaron el grupo tirado ¿Cuánto cree que se merecen ustedes de nota? (C.7.D.)

Sara, Sara, ¿Usted trabajó?, no señora aquí terminó sentada, ¿Qué nota le coloco? [4.5], 4.5, pero muy alta [Oiga no profe]... Juan [4.0] ¿4.0? si no le hubiera preguntado le coloco un 2.5 [Oiga al profe], sí señor... Sara, ¿Quién es Sara?, usted qué, usted no hizo nada [Sí yo trabajé] ¿Qué le coloco? [3.0]... Yamile [5.0] ¿5.0? ¿Por qué? [Estaba jugando]... Daniel [Yo me merezco el 5.0] No señor, mucha indisciplina, [Ah, menos pues] 3.8. (C.3.P.)

Podría pensarse que el estudiantado no es honesto en su calificación porque no está acostumbrado a realizar actividades de autorregulación o reflexión, por tanto, ve en la autocalificación la oportunidad de mejorar sus notas. A la vez, la inconformidad con las notas propuestas por el estudiantado, se relaciona con la falta de criterios por parte del profesorado. El estudiantado no tiene elementos concretos que le permitan realizar una reflexión, por el contrario, la información dada por el profesorado se limita a preguntar “¿Qué nota se merece?”. De acuerdo con Brown, Irving y Keegan (2008), la autoevaluación es un proceso complejo que se facilita cuando existen criterios claros y definidos al momento de realizarla.

Otra acción que se presentó durante las unidades didácticas, fueron las autoevaluaciones que culminaban con una calificación, es decir, el docente realizaba preguntas o presentaba algunos criterios para que, a partir de ahí, el estudiantado emitiera su calificación. Este tipo de autoevaluación fue muy escasa, en todas las clases, de todas las unidades didácticas, sólo se presentaron cuatro autoevaluaciones de este tipo; una la realizó Carlos, otra, Luis y los dos restantes Juan.



Bueno pregunta, autoevaluación copian: ¿Qué te llevas para la vida... en el aprendizaje de la educación física, el deporte y la recreación... durante estos seis últimos años?... ¿Cuál es tu nota?... lo justifican por favor, ponen por qué esa nota, ya saben que es cualitativa o sea si es alto, básico, superior. (C.8.C.)

Bueno van a copiar autoevaluación y coevaluación de la clase... Evalúe de 1 a 5, ustedes ya saben que 1 es lo mínimo y 5 es lo máximo... Primero, su responsabilidad y puntualidad en clase... Segundo, su participación y disposición en las actividades... Tercero, su nivel de aprendizaje de acuerdo a los objetivos del curso. (C.10.L.)

... ustedes van a poner la nota de cómo trabajaron hoy, no la voy a dar yo, la van a dar ustedes, ustedes valoran, su equipo, se reúnen por equipos en el cuadernito y escriben... Evalúo el trabajo de mi equipo, entonces escribe A: ¿Cuál es la palabrita que vimos hoy clave? [Creatividad], bien, creatividad; B: Diálogo, cómo ustedes dialogaron ahí, ponerse de acuerdo; y C: Puesta en escena, cómo les salió a ustedes ya la presentación como tal. Ahora escriben los aprendizajes de la clase de hoy, ¿Qué aprendizajes tuve hoy? ¿Qué dificultades? (C.2.J.)

Ahora usted aparte escribe ¿Qué dificultades tuve en la sesión o en la clase de hoy? Y me va a escribir ahí las dificultades que tuvo... Evalúo mi trabajo. Ustedes evalúan su trabajo con base en qué, en cómo tuvo su participación, ¿Cierto?, si también hubo interés por parte suya en las actividades, si trabajó en equipo, porque recuerde que eran juegos cooperativos, si realmente usted trabajó en equipo y siguió las indicaciones del juego ¿Listo? con base en eso va a evaluar su trabajo. Vea primero por favor lo escribe y al final se pone la nota, pero primero lo vamos a escribir. (C.6.J.)

En este tipo de autoevaluación con calificación, se incluye la que Pedro, Diana y Juan deben realizar al finalizar el periodo como una directriz institucional.

Muchachos, ¿Quién no tiene los ítems?, bueno entonces voy a empezar a dictar... Título: autoevaluación tercer periodo educación física... Muchachos enseguida llamo uno por uno para pedirle la autoevaluación. (C.10.D.)

... debemos hacer enseguida la autoevaluación... entonces me deben colocar la nota de 1 a 5 en cada uno de esos aspectos, luego cuando tengan las notas, lo van a sumar y dividen por 10. (C.11.P.)

La manera en que cada docente realizó esta autoevaluación institucional fue diversa. Pedro, sólo realizó un comentario general, a modo de llamado de atención, pero no se observó en él un interés por generar una verdadera reflexión en el estudiantado, por el contrario, se observó como una actividad rutinaria que debe cumplirse.

Lean bien cada uno de los puntos y la nota que se va a colocar, es imposible desde el uniforme, que un estudiante que no tiene el uniforme se coloque un 5.0, es imposible. Estudiantes que vienen de bluyín y se coloque en el uniforme 5.0. Manual de convivencia se colocan 4.5 y son llenos de anotaciones. (C.11.P.)

Por su parte Diana realizó algunos comentarios para que el estudiantado reflexionara mientras les dictaba los criterios a evaluar.

Primero trabajo en equipo. Recuerden ustedes que en este periodo se ha trabajado en equipo ¿Cómo lo han hecho? ¿Con responsabilidad lo han hecho? ¿Con respeto hacia el grupo? ¿Han opinado realmente? ¿Han aportado cosas positivas al grupo? Muchachos recuerden muy honestos para esta autoevaluación, muy honestos y muy conscientes. (C.10.D.)

... Cuarto. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de las clases. Aquí hay muchos que me deben los talleres que yo dejé y los traje para que los elaboren hoy. (C.10.D.)

... Seis. Interés por las actividades. “Vamos para el salón de danzas”, “Ah” ¿Eso es interés?, “¿Vamos a trabajar con bastones?” “Ah” “¿Con cuerdas?” “Ah”. (C.10.D.)

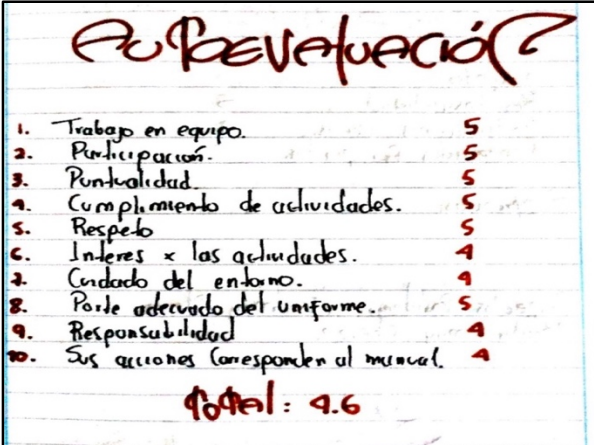
A la vez, Diana realizó una acción que ningún otro maestro o maestra llevó a cabo, y fue una calificación dialogada. Al llamar a lista para registrar la calificación de la autoevaluación, cuestionó la decisión de tres estudiantes y éstos justificaron su calificación o la modificaron.

Diego [5.0] ¡Conchudo! [Sí profe, eso me dio], pero ¿Cómo es su comportamiento en clase Diego?, [4,7, eso me dio.] Umm ¿Última palabra? [No profe, que vamos a peliar, 4.3 pues, para que quedemos bien] ¡Eh ave maría Diego! [Me estoy colocando muy poquito profe] Pero tiene dos notas de 3,0; 3,5 conchudo, conchudo ¿Cuántas veces tengo que llamarte la atención en clase Diego? [Una], te estoy preguntando en serio [Profe, pero es que...]. (C.10.D.)

Verónica autoevaluación [4.0], ¿Fue muy honesta?, [Mire la nota profe que sí. Si ve Diana], pero no es porque yo sienta que sí, sino porque ¿Realmente eso es lo que usted se merece? ¿Cree que se merece esa nota? [Sí profe, yo miré y si]. (C.10.D.)

[4.4 eh 4.5] Yo veo más el 0 que el 5 [Profe es que me había faltado el último ítem], mirá las notas que tenés ¿Cómo que un 4?, uno tiene que ser sincero, yo lo voy a poner, pero uno debe ser honesto Erick, usted en la cancha no trabaja. [Yo sí hice los ejercicios profe], yo te lo voy a poner porque usted lo tiene ahí, pero a mí me parece que no [¿Entonces cuánto para usted pues?] No mi amor es que usted es el que se evalúa, pero yo lo voy a dejar así, eso es para que lo piensen y lo analicen, uno debe ser honesto [Cámbiela pues, ponga otra nota]. (C.10.D.)

El profesor Juan no se refirió en ninguna clase a esta autoevaluación, aunque en los cuadernos revisados del grupo sí está registrada.



Autoevaluación	
1. Trabajo en equipo.	5
2. Participación.	5
3. Puntualidad.	5
4. Cumplimiento de actividades.	5
5. Respeto.	5
6. Interés x las actividades.	4
7. Cuidado del entorno.	4
8. Porte adecuado del uniforme.	5
9. Responsabilidad.	4
10. Sus acciones corresponden al manual.	4
Total: 4.6	

**Figura 89.** Autoevaluación institucional del estudiante 1 Juan (CE.1J.). (Anexo 15).

Estas acciones realizadas alrededor de la autoevaluación, demuestran cómo la participación otorgada al estudiantado siempre tiene como fin emitir una calificación. No se encuentra en el discurso o la acción evaluativa del profesorado un interés por la autoevaluación en sí misma, una apuesta por la construcción de escenarios que permitan la reflexión por parte del estudiante sobre sus aprendizajes, sin que la calificación sea el fin.

En el análisis del discurso abordado en el apartado anterior, se presentó cómo la subcategoría interrogativa ocupa el penúltimo lugar con escasas apariciones. Las pocas preguntas realizadas estuvieron dirigidas a evaluar el desempeño colectivo, ya fuera a toda la clase o los pequeños grupos, pero no hubo preguntas individuales.

Si bien, las autoevaluaciones que conllevan a la calificación pueden ser una práctica formativa, hace falta dar el paso hacia reflexiones orientadas a la mejora y el análisis del desempeño del estudiantado, sin pensar en la calificación como fin último, ni centrar la atención en el comportamiento y la participación, sino retomar los aprendizajes propios del área.

Una razón para que el profesorado vincule la calificación con la autoevaluación, puede ser la presentada por ellos mismos en sus entrevistas cuando coinciden en afirmar que para el estudiantado la evaluación y la calificación son sinónimos, y que el proceso evaluativo no es significativo. Según el profesorado, el interés del estudiantado está en ganar la materia, por ende la calificación es el centro de atención.

Tiene más impacto la evaluación, pero para ellos la calificación finalmente redundando en ganar el año ¿Cierto?, pero yo cuando le digo: “vos como estás de bien, ponéte las pilas en esto” ya es otro asunto... Ya es muy significativo para ellos, aunque ellos finalmente digan paso con 3 ¿Sí o no? (E.1.J.)

Uno trata de venderle la idea de que no solamente es la nota, que es evaluar lo que se lleva, que es mirar, observar, qué tengo malo, qué tengo bueno ¿Cierto? y llegar como a ese final de un proceso y a ver qué aprendí, qué no aprendí, qué me faltó, pero ellos lo ven es como una nota. (E.1.D.)

Ellos están pendientes de la nota y muchos trabajan por la nota... Sí, es lo único que les interesa a la final, ganar. (E.1.P.)

Ellos le dan importancia solamente cuantitativa... simplemente le dan esa importancia del número, yo les califico entre 1 y 5, esa es la importancia que ellos le dan, de cuanto, independiente por qué; a ellos les importa es ganar como sea. (E.1.L.)

... los muchachos se fijan solo en la nota y los muchachos los tiene que chantajear uno, no lo hizo perdió. (E.1.M.)

Estos pensamientos se han ido formando gracias a la cultura tradicional de la evaluación que han vivido. Para ellos, debe ser difícil concebir una visión de evaluación más global, si no han vivido experiencias que les permitan conocer otras formas de evaluar. Pero estas razones deberían llevar al profesorado a replantear esas prácticas tradicionales, con alternativas más formativas y no perpetuar estas prácticas.

Las prácticas de autoevaluación dejan otra conclusión importante, y es la evidente confusión terminológica y metodológica que tiene el profesorado entre la autoevaluación y la autocalificación, producto de la similitud que le otorgan a evaluar y calificar. Recordemos que en las concepciones de evaluación que se trataron al inicio de este capítulo, el profesorado explicó las diferencias teóricas entre la calificación y la evaluación, pero en otros momentos de las entrevistas o el discurso de las clases utilizaron indistintamente una u otra.

En la acción evaluativa se hizo evidente esta confusión, la evaluación continua a la que se referían en su planificación y sus concepciones, se transformó en una calificación continua. Como lo plantea López (2004a), “El peso de la tradición y del paso por el sistema escolar es una carga demasiado pesada, y que genera tantos automatismos que lo normal es que reproduzcamos como docentes las mismas prácticas que hemos sufrido año tras año como alumnos” (p. 224).

Esta tradición sumativa y acreditadora de la evaluación, ejerce una gran influencia en el profesorado, quien a pesar de hacer un esfuerzo por diferenciarlo desde la teoría, en la práctica, resulta difícil manifestarlo en acciones evaluativas que no estén ligadas a la calificación o el control en el aula. Los docentes de nuestra investigación son un buen ejemplo de esa dificultad.

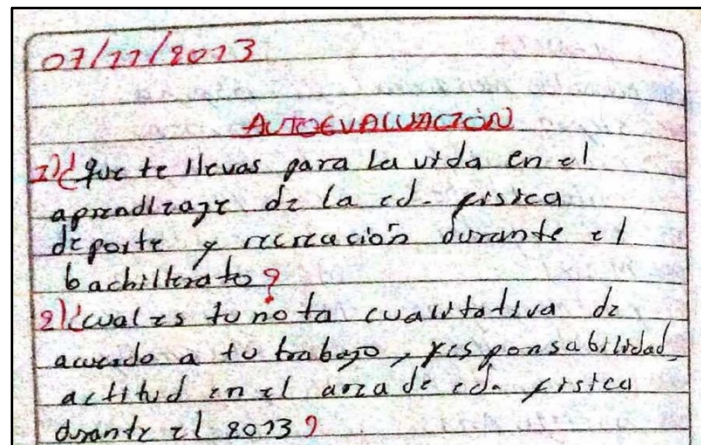
Las autocalificaciones se registraban en la planilla de seguimiento, pero las autoevaluaciones tuvieron un lugar especial en el cuaderno del estudiante. Este fue otro instrumento utilizado por el profesorado.

... van a sacar el cuaderno donde terminamos el primer periodo, tenemos la autoevaluación... Sacamos todos el cuaderno, todos por favor. (C.11.P.)

Vamos a sacar el cuaderno y me imagino que tienen el cuadrito desde el primer periodo (de la autoevaluación). (C.10.D.)

... sí les voy a pedir un favor, van a sacar el cuadernito un momentico, porque ustedes van a poner la nota de cómo ustedes trabajaron hoy... Me van a dejar un cuaderno por equipo. (C.2.J.)

... vamos a hacer la autoevaluación, la autoevaluación de todos los 6 años que llevan estudiando, no, pero lo vamos hacer en el cuadernito. (C.8.C.)



**Figura 90.** Autoevaluación en el cuaderno del estudiante 1 de Carlos (CE.1C.). (Anexo 22).

Diana, Pedro y Juan, utilizaron el cuaderno del estudiante en la primera clase para registrar el tema de la unidad didáctica, las competencias e indicadores de desempeño. Adicional a esta información Pedro realizó una pequeña reseña teórica sobre balonmano (definición de balonmano, nombre de los jugadores y posiciones en la cancha y algunas reglas).

... por favor sacamos el cuaderno, ponemos tercer periodo... Vamos a mirar las competencias que vamos a trabajar este periodo... Aparte, vamos a mirar los indicadores de desempeño o sea lo que vamos a evaluar en este periodo, es lo que sale en las calificaciones ¿Listo? (C.1.D.)

... abren sus cuadernos, no, abran sus cuadernos, cojan los cuadernos que están ahí por favor... Recreación y contexto social, esto es lo que vamos hacer este periodo... Ustedes en su cuaderno tienen los criterios de evaluación, ¿Quién recuerda cuáles son?, entonces escriba ahí criterios de evaluación, siempre hay que escribirlo muchachas cada periodo. (C.1.J.)

Por favor en el cuaderno colocamos tercer periodo, todos deben escribir... unidad número tres, Balonmano... vamos a empezar a mirar cuáles son las características del balonmano, ¿Quién sabe?, ¿Cómo se juega?... título: jugadores: el balonmano se juega con 7 jugadores, 6 jugadores de campo y un portero... características básicas, qué se puede hacer en el balonmano y qué no se puede hacer... (C.1.P.)

El cuaderno fue utilizado especialmente por Pedro y Carlos para evaluar los trabajos teóricos solicitados durante la unidad didáctica.

... los que me van a presentar el cuaderno me presentan todo, la autoevaluación, el trabajo de Cristiano Ronaldo y la nómina de la selección ideal. (C.8.C.)

... me trae un trabajito sobre los beneficios de la actividad física, o sea qué beneficios, acá lo pone en su cuaderno. (C.9.C.)

... próxima clase les califico la cancha de balonmano, y les califico en la cancha las posiciones de cada jugador, cada uno me trae eso para la próxima clase en el cuaderno. (C.5.P.)

... les voy a entregar las evaluaciones finales y luego con las evaluaciones finales hacemos otro trabajo en el cuaderno... Cada uno en el cuaderno de educación física, prueba evaluación final, la pregunta con la respuesta correcta y en seguida dentro de 20 minutos empiezo a llamar y me traen el cuaderno. (C.11.P.)

Diana utiliza el cuaderno como un instrumento de evaluación para aquellas estudiantes que no pueden participar de la clase. En este grupo había una estudiante en gestación y otra con discapacidad física. Cuando las actividades desbordaban sus límites, debían registrar la clase realizada por sus compañeros en el cuaderno.

... recuerde que usted en clase debe escribir todo lo que hacemos, pone la fecha y todo lo que hacemos en clase. (C.1.D.)

¿Tomaste nota de lo que hicimos?, muéstreme el cuaderno yo veo las notas. Entonces tienes 0,0 ¿Por qué?, cuál es tu tarea porque estás en embarazo, ¿Qué te he dicho desde el principio?; no mi amor, todos los días tiene que tomar registro de lo que hacemos en clase. (C.2.D.)

La evaluación de la clase para estas estudiantes, se basaba en el trabajo que realizaran cuando participaran o el registro realizado en el cuaderno. Es de resaltar que no hubo, en ninguna clase, una actividad alternativa o una modificación de las tareas para estas dos estudiantes cuando no podían participar.

Desde la planeación de la evaluación, Juan tenía definido que el cuaderno del estudiante sería un instrumento importante en su acción evaluativa.

... le doy mucho valor al cuaderno... digamos que tiene que haber una reflexión sobre eso que pasa en el aula de clase, en la cancha, entonces para eso es el cuaderno, como para que ellos evidencien eso. (E.2.J.)

Efectivamente así ocurrió durante la unidad didáctica, en el cuaderno quedó registrada la presentación de la unidad y la autoevaluación institucional, pero también, las reflexiones o autoevaluaciones propuestas durante las clases.

Listo, vamos a sacar el cuaderno un minutico... Escriba ahí juegos cooperativos. A partir de lo que vimos usted me va a definir, para usted qué son juegos cooperativos... ¿Qué dificultades tuve en la sesión o en la clase de hoy? ¿Tuvieron dificultades? Y me va a escribir ahí las dificultades que tuvo... ¿Qué aprendizajes adquirí en la clase de hoy? (C.6.J.)

En la primera hora vamos a hacer una lectura y vamos a hacer unas preguntitas relacionadas con este asunto de la recreación y lo van a responder en su cuaderno. (C.9.J.)

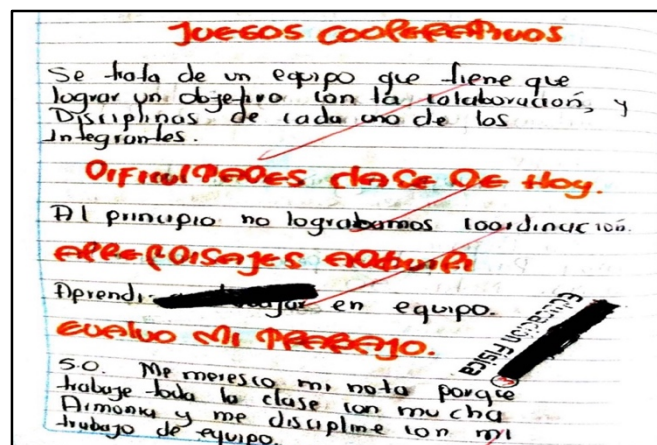


Figura 91. Cuaderno del estudiante 1 de Juan (CE.1J.). (Anexo 15).

El cuaderno del estudiante, es utilizado por el profesorado como un instrumento de registro, donde se plasman las tareas teóricas y las autoevaluaciones, pero no se propone abordar una información más amplia sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Es un instrumento que le sirve al profesorado para calificar, pero no para que el estudiante plasme sus aprendizajes.

Sólo Juan utilizó el cuaderno con una intención más amplia. Las preguntas teóricas solicitadas no se remiten a consultas o talleres, sino a construcciones propias sobre el trabajo realizado durante la clase. Así como la reflexión sobre sus aprendizajes o dificultades.

Para este profesor, el cuaderno también le permitió registrar la evaluación de la enseñanza. Juan, por medio de preguntas, solicitó al grupo que emitiera un concepto sobre su desempeño docente y finalizara con una calificación, tal como lo manifestó en su planificación. Juan fue el único docente entre los participantes, que solicitó esta evaluación en dos oportunidades y no lo hizo al final de la unidad, sino en clases intermedias.

... va a evaluar a su querido y hermoso profesor, ¿Listo? Usted va a escribir los aspectos positivos, los negativos, me pone una nota, “pro usted merece 5,1” (risas). Pero ojo usted debe escribirme si usted siente que tengo algo por mejorar, qué les gustó, qué no les gustó. (C.2.J.)

¿Cómo evaluamos al profesor? ¿Sí, por qué? ¿Yo las obligo? Sí, ah bueno, entonces póngala ahí, no mentiras, ¿Cuánto me va a poner?, ¿Un cero? Listo, esas son las estudiantes, si ve ¿Cuánto? Listo. (C.7.J.)

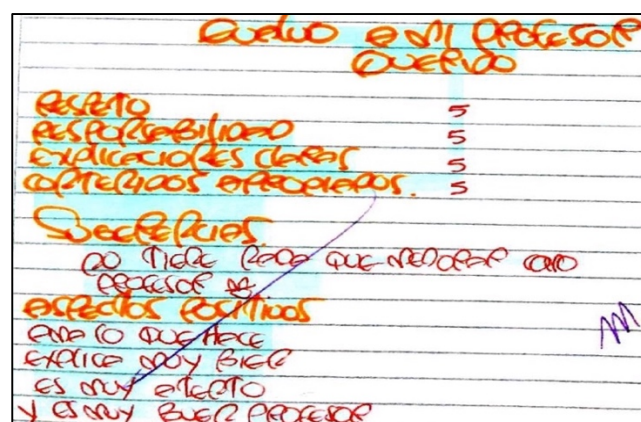


Figura 92. Evaluación de la enseñanza del estudiante 3 Juan (CE.3J.).

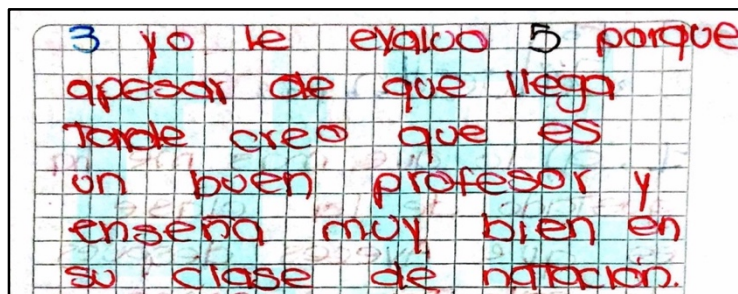


Es de rescatar que Juan es el único docente que realizó una autoevaluación escrita sobre su desempeño en la unidad didáctica. Lo registró en la carpeta institucional.

Me voy con la sensación de haber hecho un buen trabajo, pero también aprendí muchas cosas de mis estudiantes, la pedagogía crítica es eso, aprender de los otros, para construir mundos posibles. (C.I.J.)

Esta evaluación de la enseñanza, también la llevó a cabo Luis en la última sesión, por escrito le solicitó al estudiantado que lo calificaran y justificaran su respuesta.

Evalúe de 1 a 5 y mencione el por qué, aquí si van a justificar, al profesor de la clase, usted me califica y me escribe por qué esa nota, un 1 Ah listo, pongámosle un 1.5 ahí por compasión. Bueno usted justifica por qué, ¿Listo? (C.10.L.)



**Figura 93.** Evaluación de la enseñanza del estudiante 5 de Luis (T.E.5L.). (Anexo 20).

En las entrevistas iniciales, Luis afirmaba que este tipo de evaluación no era muy frecuente en él, pero que en algunas ocasiones lo había realizado, especialmente cuando ya había abordado todos los contenidos y había tiempo suficiente. A la vez, señalaba que solicitaba esta evaluación principalmente a los grupos más difíciles en términos de disciplina.

De acuerdo a lo expresado por Luis se puede pensar que, en esta ocasión, realizó la evaluación de la enseñanza porque cumplió con sus objetivos propuestos, tenía el tiempo suficiente o, tal vez, la participación en esta investigación influyó en su realización, dado que en su planificación no estaba contemplada inicialmente.

Por su parte Diana no propuso una evaluación escrita de su enseñanza, pero hubo dos momentos que pueden considerarse un acercamiento a la evaluación de estudiantado. La primera fue al terminar la sesión número tres, allí les preguntó cómo les había parecido el trabajo realizado durante la clase.

Bueno muchachos, vamos a pedir la palabra cuando vamos a hablar, vamos a evaluar la clase, ¿Cómo les pareció el trabajo con los bastones? [Bien, responden en coro], levantan la manito ¿Cómo le pareció el trabajo con los bastones? [Bien] ¿Les gustó? [A mí me dejaron caer varias veces] ¿Lo dejaron caer varias veces? [No, una vez, es que no me cogieron bien]... Muchachos ¿Qué podemos coger de ahí, con trabajo de valores? (C.3.D.)

En este caso, la profesora hace la pregunta y algunos responden en conjunto, pero no hubo una insistencia por parte de Diana para conocer más opiniones del estudiantado o profundizar esta respuesta, en su lugar pasa a otro tema.

Un segundo momento se presentó en la clase número siete, allí Diana hizo un fuerte llamado de atención por el mal comportamiento en la clase y en medio de su discurso lanzó algunas preguntas al estudiantado sobre su desempeño.

¿Ustedes qué es lo que quieren?, o hagamos la evaluación ¿Qué es lo que pasa? ¿Yo soy la que estoy fallando acá? [Silencio], quiero que me digan, Alejandro ¿Yo estoy fallando con la materia? ¿No estoy

preparando bien las clases? [Silencio] ¿Qué es lo que pasa? ¿Por qué tanto desinterés en hacer las actividades programadas?... Nuevamente quiero que me digan si es que yo estoy fallando en alguna cosa, las actividades que hemos programado, con los bastones, con las cuerdas, con los aros, no han sido del interés de ustedes. (C.7.D.)

El silencio del estudiantado demuestra que no había un ambiente propicio para dar respuesta a los interrogantes, algunos respondían tímidamente con gestos, pero no hablaban al respecto.

La profesora no llevó a cabo la evaluación de la enseñanza que señaló en sus entrevistas. Ella aseguró que al finalizar el año escolar, solicitaba una evaluación al estudiantado sobre su desempeño y los aspectos a mejorar. Tal vez la intermitencia en las clases o la poca importancia que le otorga a este proceso sean las razones de esta ausencia. Sin embargo, en su carpeta institucional, resaltó la evaluación que realizó el estudiantado de su enseñanza como un aspecto positivo, aunque en este grupo no fue una acción recurrente.

... los estudiantes evaluaron a la docente y sus clases en forma de diálogo. Fue una experiencia enriquecedora, aunque no era la primera vez en aplicar estos conceptos, sí se hizo con mayor énfasis en este período. (C1.D.)

En el caso de María, la profesora realizó una pregunta durante toda la unidad didáctica que puede acercarse a una evaluación de su enseñanza. Al terminar la primera tarea en la clase número uno, le preguntó al estudiantado qué no les había gustado de la actividad.

Quién me dice qué no le gustó y por qué [Profesora fue muy poquito tiempo], fue muy poquito tiempo... muy bien de lo que dicen de poquito tiempo, pero saben por qué hice la toma de frecuencia apenas en el primero, porque ustedes apenas están empezando a trabajar ese organismo, se suponen que en un mes ya no me van a decir “ay profe, ya no más profe”, no, en un mes ustedes antes van a pedir más, sobrados. (C.2.M.)

... Qué más no les gustó [Profe los lazos muy corticos], los lazos muy corticos, evaluación para la profe, pero les cuento una cosa, es que ustedes son muy altos (risas) y todos los lazos son así, me va tocar inventarme algo. (C.2.M.)

Ante los comentarios realizados, la profesora presenta sus argumentos y justifica su decisión, pero no se profundiza en las inquietudes del estudiantado. Desde la planificación de la evaluación, la profesora señaló que esta evaluación de la enseñanza no estaba definida, y efectivamente en ningún otro momento de la unidad didáctica se presentó una acción que permitiera evaluar su desempeño.

Una situación similar ocurrió con Pedro y Carlos, ambos docentes presentaron poco interés en esta evaluación desde la planificación, lo que se vio reflejado en la unidad didáctica con la ausencia de ésta.

La evaluación de la enseñanza puede presentarse en las tres fases que configuran la labor docente (Jackson, 1992). Hernández y López (2004) proponen diversos criterios para realizar esta evaluación en cada fase, pero, lo encontrado en nuestra investigación, es que la evaluación de la enseñanza es escasa o nula, en alguna o todas las fases.

La evaluación de la enseñanza sólo se hace presente cuando algunos profesores permiten la participación del estudiantado, ya sea de manera escrita o verbal, y en el caso de Juan, una pequeña autoevaluación en el formato institucional; pero, en general, la evaluación del profesorado se centra en el aprendizaje y desconoce la información que el estudiantado, los compañeros docentes o ellos mismos desde la autoevaluación, pueden generar para mejorar su enseñanza.



Como lo plantea Santos (1995), una de las patologías de la evaluación es sólo evaluar al estudiante, de ahí que esta ausencia de reflexión sobre la enseñanza, sea un camino por explorar, que permita afianzar las premisas de la evaluación formativa, donde se reconozca que ambos actores son protagonistas de la evaluación, y por tanto, ambos deben ser evaluados.

Esta misma desatención a la evaluación de la enseñanza fue un hallazgo en un estudio anterior (Chaverra, 2012), donde la inexperiencia, la motivación, la falta de tiempo o el desconocimiento de cómo realizar este proceso, son posibles razones para que el profesorado no realice una evaluación de su enseñanza desde todos los actores (auto, co y heteroevaluación).

La coevaluación entre el estudiantado tampoco fue una estrategia muy frecuente en la evaluación del profesorado, lo que se corresponde con lo expresado por ellos en la planificación.

Diana preguntó abiertamente por la calificación que le asignarían a cada grupo luego de realizar una coreografía con aros. Esta actividad la había visualizado la profesora en su planificación.

Miren sus compañeros los van a evaluar... ¿Quiénes están de acuerdo con la nota 2?, levanten la mano, bajen la mano, ¿Quiénes están de acuerdo con la nota 3?, sacarían 3 entonces.

... ¿Quiénes están de acuerdo con el 3 que propusieron varios?, muy poquitos, ¿Quiénes están de acuerdo con 3,5?, listo 3,5.

... ¿Quiénes están de acuerdo con la nota de 3 o menos de 3?, shh, ¿Quiénes están de acuerdo con 3 o 3,5 o más de 3,5?, ¿3,5?, bajen la mano, ¿Quiénes están de acuerdo con 3?

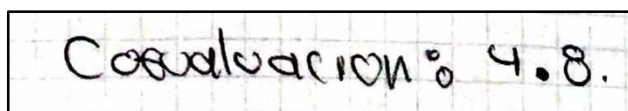
... Lo hicieron muy bien se merecen un 5 ¿Quién más va a hablar?, Mateo ¿Cuánto crees que se pueden ganar?, muy bien. Wendy. ¿Quiénes están de acuerdo con 4,5? ¿Quiénes están de acuerdo con 5, con 5? (C.7.D.)

Este ejercicio no resultó como lo esperaba la profesora y generó altercados y diferencias entre el estudiantado, situación que condujo a un llamado de atención grupal. En la observación de la clase, se percibió que el estudiantado no estaba familiarizado con este tipo de ejercicios y que su calificación era asignada según la afinidad afectiva con los compañeros. Esta reacción del grupo también quedó consignada en la carpeta institucional de la profesora.

Con 8º4 se hace actividad de recuperación para la coreografía con aros y se evalúan entre ellos, lo cual no funciona bien. (C.I.D.)

Los profesores Juan y Luis definieron por escrito los criterios que debían tener presentes para realizar la coevaluación. Luis, utilizó los mismos criterios que presentó para la autoevaluación. No hubo una conversación entre ellos, se realizó por medio de un intercambio de hojas entre el estudiantado donde cada uno asignaba una calificación al compañero que le tocó.

Bueno entonces la coevaluación la vamos hacer de esta forma. Daniela, les entregó una hoja cualquiera, usted no tiene que decirle al compañero “ah me tocó usted”, no hay necesidad, usted simplemente, según considere como lo ha visto trabajar, cómo trabaja, cómo participa, lo va a evaluar, le pone una nota general. ¿Qué tiene en cuenta usted?, los mismos tres puntos que usted se autoevaluó, pero no va a calificar los tres, sino entre los tres saca un general, ¿Sí? como un promedio entre los tres. (C.10.L.)



Coevaluación: 4.8.

**Figura 94.** Texto de coevaluación del estudiante 2 de Luis (T.E.2L.). (Anexo 20).

Esta acción en Luis no estaba prevista en su planificación, aunque aclaró que la realizaría si le alcanzaba el tiempo, es decir, si abordaba todos los contenidos.

Por su parte Juan sí tenía prevista esta coevaluación, ya que ha sido una práctica recurrente en él. En esta oportunidad les solicitó que se evaluaran en equipo luego de dirigir un juego tradicional al grupo en general.

... qué van a evaluar ustedes, el equipo, ¡ojo con esto! Si realmente lo que concertó el equipo eso pasó ahí... si yo planifiqué una actividad, y esa actividad que planificamos realmente fue la que se presentó... si a ustedes en la explicación, les fue bien, les fue mal, y al equipo, si los compañeros trabajaron bien, solamente eso, y se ponen la notica, ¿Listo?, en una hojita, una por equipo. (C.7.J.)

Pedro propuso un momento de coevaluación en la clase número dos. En esta sesión, luego de realizar un partido de balonmano, el profesor realizó una pregunta general a cada equipo sobre cuál debería ser la calificación para el equipo contrario.

El equipo número 1, si colocamos nota, ¿Qué nota le colocarían al equipo número 2? [4.0, 3.0, 3.5], 3.5 ¿Por qué? [Porque caían muy duro], cometían muchas faltas; o sea si cometemos faltas es porque no sabemos el reglamento. Ahora el equipo 2 ¿Qué nota le colocaría al 1? [1.0], ¿Por qué le colocaría 1? [Porque la quitaba de las manos], ¿Quién más? [Mentiras no, mejor un 3.0] ¿Por qué un 3? [Porque a veces jugaron bien en equipo, pero lo maluco es que él caía muy brusco]. (C.2.P.)

Esta acción del profesor se asume con un hecho esporádico, que no hace parte de su cotidianidad, dado que en sus entrevistas manifestó el poco interés en promover la coevaluación. La calificación que asignó el estudiantado en esta ocasión no quedó registrada en la planilla de seguimiento, tal vez asumió la pregunta por la nota, como una manera de llegar al lenguaje del estudiantado y promover su participación, pero no con la intención de hacerla tangible en su registro.

Diana y Juan realizaron algunas preguntas durante las clases orientadas a la coevaluación, sin el objetivo de calificar, sólo con la intención de proponer la participación del estudiantado.

... ustedes qué opinan de ese trabajo de los compañeros que solamente cargaban y cargaban y no tenían confianza en el compañero para que los cargaran, ¿Qué opinan? [Poca confianza en ellos, no tienen confianza en los compañeros] Yo quisiera saber si es confianza o es pena para hacer el ejercicio o qué será. (C.3.D.)

¿Cómo trabajaron los equipos? [*Very good*], los que estaban en las bases ¿Dónde está Jessica? ¿Cómo le fue? [Muy bien], bien; estaba Osorio ¿Cómo le fue? [Muy bien], muy bien, ¿Cómo trabajaron los equipos? [Todos bien], bien, ¿Quién más estaba?, ¿Cómo estuvo esa base? [Comprometidos], O sea que todos trabajaron muy bien, yo espero que hoy también. (C.6.J.)

Las respuestas que presenta el estudiantado son cortas o concisas y no hay una insistencia por parte de los profesores para que amplíen sus respuestas.

Carlos y María no realizaron ninguna actividad coevaluativa, coherentes con lo expresado en su planificación.

De manera adicional al cuaderno y la planilla, Carlos, María y Diana utilizaron otros instrumentos evaluativos. Carlos en la clase número tres realizó un trabajo por equipos sobre las características físicas de los jugadores de fútbol. Cada equipo analizó un jugador y lo socializó con el grupo. Esta actividad conllevó a una calificación.

... les voy a entregar una hojita a grupos de tres personas. Esas personas de a tres se van a hacer aparte y van a hacer unas características de unos jugadores, ustedes van a mirar características físicas de un jugador... Sí, eso lo vamos a calificar hoy. (C.3.C.)

María utilizó la elaboración de unas fichas para registrar la toma de frecuencia cardíaca durante las clases.

... recuerden que vamos a trabajar acondicionamiento físico, que vamos hacer toma de pulso en reposo, que la vamos hacer en la parte específica de la clase, cuando nuestra temperatura este muy elevada, y que la vamos a hacer al finalizar y que ustedes van a consignar esas tres tomas en unas fichitas, que luego me las van a presentar a mí. (C.2.M.)

Esta actividad no llenó las expectativas de la profesora. Todo el estudiantado no las realizó y algunos lo hicieron de manera incorrecta. En la última clase la profesora llamó la atención sobre esta situación, pero no hubo un cuestionamiento hacia el estudiantado de sus razones para no realizarlas, o la importancia que podía tener en su aprendizaje.

... las poquitas fichas que me entregaron, me quedé muy triste porque se nota, se nota, totalmente, que algunos inventaron los rangos, aprendieron, eso sí lo tengo claro, aprendieron que iniciando, las pulsaciones son bajas, aprendieron que terminando vuelve y baja el pulso, pero como no se la toman conscientemente en la parte central donde la capacidad cardíaca está muy elevada, donde las pulsaciones, donde el corazón está bien arribita, entonces inventaban el rango... pero muy triste porque no, no se logró el objetivo con las fichas como se pretendía. (C.10.M.)

<p>Primera clase 2/4/2014</p> <p>Toma de frecuencia</p> <p>Calentamiento.</p> <p>En la clase hubo 3 tomas fueron:</p> <p>Inicio = 14 pulsaciones por segundo</p> <p>Medio = 23 pulsaciones por segundo</p> <p>Terminación = 16 pulsaciones por segundo</p>	<p>Frecuencia cardíaca Segunda clase 11/2/2014</p> <p>Ejercicios</p> <p>en esta clase hubo 2 tomas de frecuencia fueron:</p> <p>Reposo = 13 pulsaciones por segundo</p> <p>Específica = 24 pulsaciones por segundo.</p>
<p>Tercera clase 18/2/2014</p> <p>No hubo Toma de frecuencia durante la actividad que fue las bases entonces yo me lo tome en el patinaje Realizamos relevos</p> <p>Antes de realizar: 12 pulsaciones por segundo.</p> <p>Calentando: 26 pulsaciones</p> <p>Realizando = 30 pulsaciones</p> <p>Terminado = 16 pulsaciones</p>	<p>Cuarta clase 25/2/2014</p> <p>Toma de frecuencia</p> <p>Pesas</p> <p>Inicio = 13 pulsaciones por segundo</p> <p>Medio = 22 pulsaciones por segundo.</p> <p>Terminación = 10 pulsaciones por segundo.</p>

**Figura 95.** Ficha del estudiante 1 de María (F.E.1M.). (Anexo 23).

Las fichas fueron muy diversas en su forma y contenido, algunas incluían la descripción de la actividad realizada, otras sólo el dato numérico de las pulsaciones, unas con fecha, otras con el número de la clase, etc. También con errores, como el de asignar el número de pulsaciones a la unidad de tiempo de un segundo.

Diana utilizó una tarea teórica como una manera de compensar su ausencia en la clase número cinco. La tarea debía ser desarrollada en el tiempo de clase y entregarlo a otro docente de educación física. El trabajo estaba relacionado con el tema de la unidad didáctica (anexo 12) y su calificación hizo parte del seguimiento.

Daniela, le falta una notica aquí del taller que yo les dejé. (C.10.D.)

Otro instrumento común a Juan, Diana y Pedro fue la realización de la prueba teórica que solicita el colegio en cada periodo. Estas pruebas recogieron los contenidos abordados durante todo el año escolar y tenían un valor del 20% sobre el total de la calificación (anexos 13, 16 y 18).

En términos generales, en la acción evaluativa del profesorado se puede identificar que el actor principal es el docente. Así, la heteroevaluación es la manera más común de relacionarse entre los actores. La técnica principal de los docentes es la observación libre, no estructurada, y a partir de allí surge la calificación. Estas notas están condensadas en la planilla de seguimiento como el instrumento principal de registro.

El profesorado le apuesta a la autocalificación como la principal manera en que el estudiantado participa de su evaluación. Esta acción podía estar mediada con criterios o sólo centrada en la calificación.

En un lugar también escaso aparece la evaluación entre pares o coevaluación. No se evidencia en el profesorado una apuesta por este tipo de relación entre el estudiantado, salvo algunas excepciones. Así mismo, la heteroevaluación de la enseñanza, es esporádica y no es propuesta por todo el profesorado.

Durante la acción evaluativa no se presenta ninguna actividad de coevaluación entre el profesorado, es una actividad desconocida desde el pensamiento y la planificación de la evaluación.

### 7.5.3 Contenidos evaluados.

Carlos, Pedro, Diana y María, utilizaron talleres o trabajos teóricos para evaluar los contenidos conceptuales. El profesor Carlos, fue quien más tareas teóricas propuso durante la unidad, a pesar que en su planificación no se contemplaba ninguna actividad de este tipo.

Como se mencionó en el apartado anterior, Carlos realizó un trabajo teórico en grupos sobre las características de los jugadores en el terreno de juego, el cual concluyó con calificación.

Al acercarse el final de la unidad didáctica, el estudiantado debía presentar las tareas que Carlos había solicitado en diferentes clases, y a partir de ahí, definir la calificación final. En el anexo 22 se muestran dos trabajos presentados por los estudiantes.

... cada uno por favor en el cuaderno hace una alineación ideal de la selección Colombia... ven el video (Cristiano Ronaldo al límite) y las dos preguntas tipo ICFES, me lo entregan dentro de ocho días. (C.6.C.)

... y me van a presentar la alineación que tenían pendiente para hoy, los trabajos, el video, o sea ya les recibo cuadernito y todo. (C.8.C.)

El trabajo teórico también fue utilizado por el profesor como medio para recuperar algunas calificaciones, así se presentó con una estudiante.

Hágame un favor, hágame el análisis del partido con lo que ve hoy y con lo que escuche en los comentarios, y me trae un trabajito sobre los beneficios de la actividad física... pero lo lee y me lo expone. (C.9.C.)

Pedro solicitó en la clase número cinco una tarea para realizar en el cuaderno y fue evaluada al finalizar la unidad.

... próxima clase les califico la cancha de balonmano, y les califico en la cancha las posiciones de cada jugador, cada uno me trae eso para la próxima clase en el cuaderno. (C.5.P.)

El abordaje de los contenidos conceptuales de María fue diferente, ya que realizó actividades teóricas en la misma clase, no como actividad extra escolar. La profesora realizó dos actividades en subgrupos. La primera fue la lectura de un documento sobre la importancia de la educación física, y desde ahí construir un *collage* y socializar el trabajo. Mientras construían la cartelera, la profesora

pasaba por los equipos haciendo preguntas sobre el documento y la construcción misma de la cartelera.

¿Les gustó el tema? ¿Sí? ¿Y por qué les gustó?, [Porque todas pudimos aportar] Y qué aportamos a ver [Ideas], y más que son mujeres, ¿Será que se necesita la actividad física en nosotras las mujeres? [Si] ¿Por qué? [Para mantener bien el cuerpo, para tener autoestima, para tener integración social, para la salud] hay no, no, déjeles un poquito a las compañeras, que ellas también aporten (risas), muy bien. (C.4.M.)

La segunda actividad se presentó en la sesión número ocho, a partir del juego llamado “alcanzar una estrella”, allí el estudiantado se organiza en grupos y deben contestar unas preguntas, por cada respuesta acertada María le asignó una calificación de 1.8.

... la tarea para hoy para acabarnos de meter en la parte de acondicionamiento físico, es repasar... allá tenemos doce preguntas, todas ellas tienen que ver sobre el sistema muscular. Ustedes se van hacer en cuatro equipos, cuatro equipos de 9 o de 10 personas. (C.8.M.)

En esta actividad, la profesora hacía nuevas preguntas o resolvía las dudas. No fueron muchas las intervenciones por parte de María, dado que la actividad fue suspendida por el mal comportamiento del grupo.

¿En qué ejercicio interviene ese músculo?, [En la flexibilidad], en la flexibilidad de qué. Muestre un ejercicio... Párese pues y lo hace [El estudiante realiza el ejercicio] Miren, un ejercicio en el que interviene el músculo esternocleidomastoideo. Muy bien. (C.9.M.)

Muy bien la pregunta es [Señalar y nombrar los músculos que envuelven al cúbito y al radio], pero primero nos muestra cuál es el cubito y cuál es el radio [El cúbito es éste, y el radio éste] Listo, muy bien ahí están. ¿Y saben cuáles son los flexores y los extensores?, [Ah claro], eso, muy bien lo que me dice, ¡Pues claro! Muéstrémelo. Ah qué bien. (C.9.M.)

Adicional a los talleres escritos, Carlos, Pedro y Juan evaluaron constantemente estos contenidos por medio de preguntas, buscando que el estudiantado expresara sus ideas y saberes. Carlos realizó estas preguntas especialmente cuando se desarrollaban las tareas.

Hey paren ahí, paren, pare ahí, arrímense un momentico... ¿Qué hay que hacer?, o sea ¿Cuál es la estrategia que hay que hacer para lograr tumbar el conito? [Tirar para otro lado], ¿Cómo se llama eso? [Yo no sé], cambio de perfil, cambio de sentido de juego, eso es muy importante, se quedan por un solo lado, ¿Qué hay que tener para cambiar de lado? ¿Cómo se llama eso?, eso lo vimos la otra vez, [Silencio], lo deben tener los porteros, los volantes de creación ¿Cómo se llama eso?, [Visión] ¿Visión qué? [Visión periférica], bien, visión periférica. (C.5.C.)

Por ejemplo, ellos están ahí, pero llegaron y tiraron la pelota desde allá y él entró y desde que salió la pelota ya está habilitado porque él estaba acá. ¿Acá está habilitado o no? [Pero es que se mueve para allá] ¿Hey estoy habilitado o no? [No], entonces llegan y me tiran la pelota desde por allá y recibo la pelota acá ¿Estoy en fuera de lugar? [No], no porque ya vengo desde allá, bien, vamos bien. (C.6.C.)

Pedro también realizó múltiples preguntas que buscaban que el estudiantado expresara una opinión o el concepto trabajado.

... sobre el balonmano en la primera hora ¿Qué se les quedó? [No se puede caminar con el balón], no se puede dar más de tres pasos con el balón, ¿Qué más? [Son 7 jugadores]; son 7 jugadores ¿Qué más? [No se puede con el pie], no se puede hacer goles con el pie. (C.1.P.)

... qué trabajamos la clase anterior [Balonmano], balonmano, y qué... Quien me habla de las generalidades, de las características generales [Que se juega con 7 jugadores], que se juegan con 7

jugadores, [El arquero es el único que la puede coger con la mano], bien, ¿Quién más? [No se le puede dar con el pie], no se le puede dar con el pie, [No se puede empujar], no se puede empujar, ni tocar al rival, ¿Qué más recuerdan? ¿Cuándo es penalti?, [Cuando un jugador se la devuelve al arquero]. (C.2.P.)

... quién me dice ¿Cuál es la función del arquero? [Yo profe, yo], bueno de a uno, ¿Cuál es la función? [La función es evitar que le hagan goles y salir jugando] Evitar que le hagan goles, ¿Qué no puede hacer el arquero? [No puede salir y chutar la pelota], si sale de la bomba no puede chutar la pelota [No se la pueden devolver. Sí se la pueden devolver], ojo, el arquero, estamos hablando de lo que no puede hacer el arquero, el arquero dentro de la bomba le puede meter el pie, fuera no ¿Qué puede hacer el arquero? [Salir y jugar], puede salir, ¿Qué más puede hacer? [Tapar, no dejarse hacer goles], claro lógicamente es tapar. (C.6.P.)

Una acción repetitiva a la que acudió Juan, fue preguntar al inicio de cada clase sobre los temas abordados en la sesión anterior, y a partir de las respuestas del estudiantado, el profesor reforzaba los conceptos y formulaba nuevas preguntas. Algunos ejemplos son.

¿Cuáles fueron las palabras de hace ocho días? [Creatividad], creatividad, va una, [Tiempo libre], tiempo libre, [Sociedad] sociedad, ¿Cómo?, alegría, benéfica, sujeto ¿Cuál?... ¿Qué tienen que ver todas esas palabras con lo que estamos viendo de recreación? [Hacen parte, son componentes], componentes de la recreación, muy bien. (C.2.J.)

¿Qué hicimos en la sesión anterior? [Rondas], las rondas... Yo les di unas características de la recreación ¿Una característica es qué es? [Placentera], placentera ¿Y eso qué es?, ¿Qué es placentera? [Que es agradable, que nos gusta] Listo. Otra característica es [Calidad de vida] ¿Qué significa eso? [Buena salud] la salud y que más... ¿Qué más? [Creatividad], nos permite desarrollar la creatividad y [Tiempo libre], se realiza en el tiempo libre... (C.5.J.)

(Ir al estadio a ver un partido de fútbol) ¿Eso es una práctica recreativa?, [Sí], sí ¿Por qué? [Porque es el tiempo libre], porque lo hacen en su tiempo libre ¿Por qué más?, [Genera placer], genera placer ¿Qué más?, [Alegría]. (C.6.J.)

Las preguntas al inicio de la clase fueron formuladas a todo el grupo. Sin embargo, en el desarrollo de las tareas, Juan también se dirigió a cada estudiante o los pequeños grupos.

¿Ustedes saben qué son juegos tradicionales? ¿Qué son? [Golosa, turrita (nombran algunos juegos) y los enseñan los papás] ¿Cómo? Espere que ella se lo va a decir [Que se transmiten de generación en generación], exacto, exactamente, y ¿Qué entendemos por cultura? ¿Qué es cultura? [Son como las costumbres diferentes de cada lugar] Y resulta que esas costumbres lo que dice ella, esos juegos, que son evidentemente desde la cultura, la traen quiénes, nuestros abuelos los jugaron, nuestros papás y nosotros los jugamos. (C.7.J.)

Ningún profesor contempló en su planificación que la evaluación de estos contenidos conceptuales podría hacerse de manera oral. Es otra expresión de la idea de evaluación ligada a la calificación, dado que sólo visualizan la evaluación de los conceptos por medio de trabajos escritos que generen una calificación.

Llama la atención que la evaluación de los conceptos esté totalmente ausente en la planificación y acción evaluativa de Luis. En sus discursos previos a la unidad didáctica, ni en el desarrollo de la misma, los contenidos conceptuales hacen presencia.

La evaluación de contenidos actitudinales fueron tal vez los que se hicieron más presentes en todo el profesorado participante, especialmente al momento de calificar. Por un lado, los criterios

propuestos para realizar las autoevaluaciones estuvieron centrados en reflexionar sobre la participación, la responsabilidad, la actitud y el comportamiento en la clase.

Evalúe de 1 a 5, ustedes ya saben que 1 es lo mínimo y 5 es lo máximo... La primera dice su responsabilidad y puntualidad en la clase, de acuerdo a cuando usted viene a clase y llega puntual a la hora que es, si cuando no pudo venir o no pudo trabajar justificó adecuadamente por qué no lo hizo, o simplemente no trabajó, sino que se quedó ahí, ¿Sí?... Bueno en la segunda, su participación y disposición, si vengo a la clase con ganas de trabajar... Si yo hago las actividades con ánimo, si me gusta hacerlas y quiero hacer más y quedo con ganas. (C.10.L.)

¿Cuál es tu nota cualitativa, no cuantitativa, cualitativa, de acuerdo a tu trabajo, actitud, responsabilidad en el área de educación física durante el 2013?, lo justifican por favor, ponen por qué esa nota. (C.8.C.)

Muchachos tengan en cuenta el trabajo allá en la cancha, ¿Listo?, ténganlo muy en cuenta, si se logró la socialización, si se logró el objetivo de lo que la profesora propuso, ¿Listo? (C.4.M.)

¿Qué nota creen que se merecen después del trabajo en clase?, ¿Un cinco? ojo que muchos se fueron, se sentaron, pero no trabajaron. (C.1.P.)

... esta vez me van a dar la nota ustedes, de acuerdo al comportamiento que tuvieron en la clase... la nota es independientemente si sabe hacer el salto o no lo sabe hacer, no tiene que ser perfecto en los saltos. (C.1.D.)

Ustedes evalúan su trabajo con base en qué, en cómo tuvo su participación, ¿Cierto?, si también hubo interés por parte suya en las actividades, si trabajó en equipo, porque recuerde que eran juegos cooperativos, si realmente usted trabajó en equipo y siguió las indicaciones del juego. (C.6.J.)

La autoevaluación institucional que realizaron Juan, Pedro y Diana también está compuesta por criterios actitudinales y disciplinarios

1. Trabajo en equipo
2. Participación
3. Puntualidad
4. Cumplimiento de las actividades dentro y fuera de la Institución
5. Respeto
6. Interés por las actividades
7. Cuidado del entorno (manejo de basuras, ruido, planta física, silletería)
8. Porte del uniforme
9. Sus acciones corresponden adecuadamente al Manual de Convivencia
10. Responsabilidad: con los implementos de clase, cuando aplique. (SIEE)

Por otro lado, el comportamiento y la participación fueron los criterios determinantes que tuvo el profesorado para emitir la calificación al finalizar las clases. Quienes participaban activamente de las tareas y no tenían un comportamiento sancionable, obtenían una calificación positiva; por el contrario, el estudiantado que no llevaba el uniforme, utilizaba indebidamente los materiales, no escuchaba, agredía a sus compañeros o simplemente no participaba de la clase sin una justificación, obtenía una mala calificación.

Valentina tu sabes que no trabajaste, ¡Ay Valentina por Dios! 2.0 y eso que le puse mucho. (C.10.M.)

Hay estudiantes que no están trabajando, tengo cinco notas, estudiantes que tienen cinco 1.0, ¿Por qué?, porque no hacen nada, acá venimos, practicamos, jugamos, evaluamos las posiciones, si usted se queda sentado ahí, ahí tiene su 1. (C.6.P.)

Luz trabajó una parte, le voy a poner 2.5... Angie 4; la primera parte estuviste muy por allá, muy

alejada. (C.3.D.)

Estefanía, estabas trabajando muy regular hoy, caminando mucho en la piscina, parando mucho, ¿Listo?, le voy a poner un 3.5...Dahiana hoy si estuviste trabajando muy regular, muy pasiva, muy quieta, muy sentada afuera, no estabas haciendo los trabajos, ¿Listo?, Dahiana tienes 3.0 y ojo con eso... Carolay había que estar muy pendiente de vos y empujándote, pero igual tuvo trabajo bueno, 4.0...Alexis, viene mucho a charlar a la clase, a jugar, ojo con eso, tiene 3.5...Juan tiene 3.5, muy regularcito el trabajo hoy, mucha pereza... Daniela tiene 5 muy bien el trabajo. (C.3.L.)

Muchachos 5, 5 para ustedes, muy bien, trabajaron muy bien todos. (C.9.J.)

¡Jóvenes, los que están allá!, Isa, Lina, copien el trabajo de la clase por favor, pero me tienen que entregar la excusa ahorita al final, o si no el insuficiente. (C.2.C.)

Una vez más se refuerza que el profesorado centra su evaluación en aspectos disciplinarios que no contempla actitudes como el trabajo en equipo, la disposición para realizar las tareas, el compañerismo o la autonomía en las tareas.

El marcado interés por evaluar las actitudes, se corresponde con lo encontrado por Foglia (2014), quien concluye que, entre el profesorado, el componente actitudinal recibe una atención especial, al punto en que la mayoría reconoce que “el área se pierde especialmente por situaciones de tipo actitudinal, cuando los estudiantes son irresponsables e indisciplinados” (p. 113).

Así mismo Hein et al. (2007), concluye que el profesorado centraba su evaluación en la dimensión comportamental, en la participación en las clases, dejando a un lado otros contenidos fundamentales. En esta misma línea, el estudio de Sherer (2000), concluyó que las actitudes del estudiantado durante las clases y la frecuencia de participación, son el principal referente del profesorado para evaluar, dado que no hay una planificación de la evaluación o definición de criterios.

La evaluación de las actitudes en nuestra investigación es una acción informal, basada sólo en la observación del comportamiento que tuvo el estudiantado durante la clase, una evaluación momentánea, pero carente de criterios e instrumentos que permitan hacer un seguimiento a lo largo de las clases. El profesorado cae en lo que Prat (2003a) señala como criterios subjetivos y poco sistemáticos para evaluar las actitudes.

Resultados similares también encontró Vargas (2012), donde el profesorado no asumía la evaluación de las actitudes como un proceso sistemático, sino aislado y poco consciente.

La utilización de la planilla de seguimiento para calificar cada sesión, es una muestra de la falta de criterios en el profesorado para evaluar las actitudes. Esta planilla no arroja una información importante que les permita proponer acciones de cambio o mejora durante el desarrollo de la unidad didáctica, sólo favorece llevar a cabo los procesos disciplinarios que cada institución tiene definidos, como el cuaderno de disciplina o el llamado a los acudientes.

En esta evaluación basada en la observación libre, no era un criterio relevante el desempeño del estudiantado, es decir, ningún profesor se refirió a que su calificación se basó en la correcta ejecución o no de las tareas motrices.

Solamente Luis y Juan, mencionaron los contenidos procedimentales en alguna ocasión. Luis se refirió a ellos cuando le explicó a una estudiante la calificación asignada y en cuando realizó la autoevaluación, aunque no existe ninguna precisión sobre a qué aspectos concretos estaba haciendo referencia.



Paola bien en el trabajo que te toca hacer, pero te falta es técnica, o sea estas juiciosa y atenta, pero te falta es trabajar pues cositas y corregir, tenés 4. (C.2.L.)

... Y el nivel de aprendizaje, cómo está de acuerdo a como entró, usted entró en un nivel, si usted mejoró o no mejoró, o quedo igual, si mejoró muy poquito, si mejoró mucho, si aprendió o no aprendió... Usted dice “ah es que estoy igual a como entré”, “yo entré más o menos bien, pero igual terminé como entré, no aprendí más”, entonces su nivel de aprendizaje y de mejora no es tan bueno ¿Cierto? (C.10.L.)

Juan propuso un criterio procedimental para realizar la coevaluación en la sesión dos.

... C: Puesta en escena, cómo les salió a ustedes ya la presentación como tal. (C.2.J.)

Es difícil identificar en el discurso y las acciones del profesorado la manera en que los procedimientos fueron evaluados. Por una parte, se debe recordar que en el análisis del discurso evaluativo, se vio cómo la prioridad no estuvo en evaluar las tareas motrices sino en motivar o reprobar el comportamiento y sólo en la tercera posición, emergió la subcategoría *correctiva* con una frecuencia de aparición mucho menor que las anteriores. Este hallazgo demuestra que el interés evaluativo del discurso no se centró en mejorar el desempeño del estudiantado en las tareas motrices o en generar aprendizajes propios del área, sino en mantener un clima afectivo y disciplinado.

Por su parte, la acción evaluativa tampoco presenta cómo fueron evaluados los contenidos procedimentales, no se observaron acciones o instrumentos que permitieran identificar que el desempeño del estudiantado fue motivo de evaluación, o fue tenido en cuenta como un criterio para emitir la calificación al final de la clase.

Como se presentó en párrafos anteriores, la mayoría de las calificaciones surgieron del comportamiento o la participación del estudiantado, otras notas fueron las autocalificaciones (igualmente centradas en las actitudes) o los trabajos teóricos. Sin embargo, quedan algunas notas en las planillas que no es posible identificar de dónde surgieron o qué contenido fue evaluado.

Por citar un ejemplo, está la planilla de María. Las columnas marcadas con las fechas 11 de febrero y 1º de abril son calificaciones producto de la heteroevaluación, pero no es posible identificar en sus discursos o prácticas, cómo surgió esa nota, qué fue lo evaluado por la profesora.

21

Polys calculando  
Credito

extra

REGISTRO DE NOTAS				SEGUIMIENTO			
DIR. GRUPO		CÓDIGO : N.A.		COMPETENCIAS		SEGUIMIENTO	
GRUPO: A		VERSIÓN: 01		11 febrero		1º de abril	
GRADO: 8º		FECHA : Enero de 2014					
PERIODO: I							
No.	NOMBRES	EST	COMPETENCIAS	SEGUIMIENTO	SEGUIMIENTO	DEFINITIVA SEG.	
1						2.3	
2						2.4	
3						2.5	
4						2.6	
5						2.7	
6						2.8	
7						2.9	
8						3.0	
9						3.1	
10						3.2	
11						3.3	
12						3.4	
13						3.5	
14						3.6	
15						3.7	
16						3.8	
17						3.9	
18						4.0	

**Figura 96.** Calificaciones en la planilla de seguimiento de María (P.M.). (Anexo 6.9).

Como elemento común en todo el profesorado participante, el momento de llamar a lista para emitir la calificación, se volvía una oportunidad para llamar la atención por el mal comportamiento;

pero al estudiante que no tenía dificultades de disciplina, de uniforme, o de otra índole, igualmente se le otorgaba una calificación, es precisamente en esos estudiantes en los que no se logra identificar qué fue lo que el docente evaluó.

Este carácter general e integrador que pretende atribuirle el profesorado a la calificación, no es más que una muestra que no se tienen criterios claros y concretos sobre lo que se evalúa o califica en el área. Así se vislumbró desde la planificación de la evaluación cuando se solicitó explicación sobre de donde surgía la calificación de cada clase. Sus respuestas fueron ambiguas, sin referirse a criterios concretos de evaluación.

Entonces día a día le vas poniendo acá una nota (en cada casilla de la planilla). ¿Y esta nota sale de qué contenido? ¿Qué evalúas ahí?

D: Todo, o sea, sí todo, desde el inicio de la clase hasta el final de la clase. (E.2.D.)

Procedimental, actitudinal... es que ahí se evalúa todo... La actitudinal y la procedimental, esas se ponen juntas, ya el desarrollo de lo que se hizo en clase... esa (nota) es la que manejamos con las actividades prácticas. (E.2.P.)

... esa nota que pongo diario por cada clase, es por participación, trabajo en clase, disposición. (E.1.L.)

Yo evalúo cada clase... lo procedimental obviamente entra en juego ahí, es que a ver, si el pelado trabaja en clase, supone uno pues, que tiene que ver lo procedimental del hacer... Pero lo actitudinal también tiene que ver con el otro, conmigo, y todo eso. Lo conceptual que también entra en juego en la clase de educación física. (E.1.J.)

La falta de claridad en los criterios de evaluación y el poco interés evaluar el desarrollo motor, conllevan a que el profesorado centre la mirada en elementos poco educativos y subjetivos como el uniforme, el esfuerzo, la asistencia o la conducta (López-Pastor et al., 2013; Siedentop, 2008).

En general, los contenidos procedimentales se evaluaron a través del discurso con las expresiones correctivas o el ofrecimiento de soluciones, que, es de recordar, no fueron las más frecuentes entre el profesorado, pero este discurso no estuvo acompañado por otros medios o instrumentos que les permitieran conocer cómo el profesorado se da cuenta que hay un aprendizaje en las habilidades y destrezas motrices propias de cada unidad didáctica, o por el contrario, cuáles fueron las debilidades y falencias.

En términos generales, el análisis de la acción evaluativa permite concluir que, desde el discurso, el profesorado expresa una visión de evaluación como proceso que les permite reflexionar sobre la enseñanza. Sin embargo, no se percibe una coherencia y consistencia entre ese discurso y la acción realizada, dado que no se evidencia una recolección de información de manera sistemática y oportuna, que se valga de unos instrumentos precisos, con criterios concretos centrados en el tema de la unidad didáctica; en consecuencia, no se pueden tomar decisiones que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje durante la misma unidad didáctica.

La acción evaluativa demuestra la marcada importancia que le otorga el profesorado a la calificación, convirtiéndose en la máxima expresión de su evaluación. Esta acción no se corresponde con lo expresado por ellos en las entrevistas iniciales cuando diferenciaron teóricamente evaluar de calificar, pero queda en evidencia que la realidad de las clases, sobre pasa los deseos y el deber ser.

## 7.6 Reflexión sobre la evaluación

Al concluir la unidad didáctica, se indagó al profesorado por las posibles reflexiones que surgen al finalizar el proceso evaluativo. Estas entrevistas fueron realmente cortas y concretas, la diferencia entre los primeros encuentros y el último son contundentes. En las primeras entrevistas donde se abordaron sus concepciones y acciones sobre la evaluación, los relatos del profesorado fueron extensos y cargados de ejemplos y anécdotas. Por el contrario, la última entrevista que indagó por los cuestionamientos o reflexiones sobre lo ocurrido durante la unidad, fueron cortas, con pocas opciones de profundizar en sus respuestas.

Las escasas palabras, en la entrevista final, pueden asumirse como un reflejo de lo difícil que es reflexionar sobre la propia actuación como maestros, o la poca costumbre que tenemos de cuestionar la propia experiencia o la rutina que puede suponer pasar de una unidad a la otra, o de un grupo a otro sin una reflexión sobre nuestra labor. Un síntoma más de la evaluación ligada al aprendizaje y alejada de la enseñanza.

La percepción general del profesorado sobre su desempeño durante la unidad didáctica fue positivo. En sus palabras, expresan tranquilidad por haber realizado un buen trabajo y satisfacción por los logros obtenidos en el estudiantado.

... el proceso de enseñanza me pareció bien, que los muchachos aprendieron, en la última evaluación y teniendo en cuenta la conducta de entrada que se había hecho se notaban que aprendieron, entonces en general quedé satisfecho, pensando en que al menos la labor que yo hice estuvo buena. (E.3.L.)

... o sea estuvo bueno, los objetivos se cumplieron... me parece que se lograron muchas cosas, uno queda tranquilo cuando se logran los objetivos, yo creo que es lo más importante, o sea que no pase en vano una unidad. (E.3.C.)

Yo me sentí bien, me gustó, a los estudiantes les gustó, desarrollaron la creatividad que esa era como la importancia de la unidad, trabajar con diferentes elementos. (E.3.D.)

... muy bien, yo me siento que muy bien Beatriz... Sí porque era la primera vez que tenía ese grado, yo nunca había trabajado con ese grado, fuera de eso como tratando de conectar ese asunto, o sea no solamente con dictar la clase, con el asunto de la recreación, sino de qué manera la recreación también involucra otros aspectos del contexto social, entonces pienso que para ser la primera vez, pienso que voy por buen camino y con el grupo pues muy bien, yo vi que los muchachos participaban, sí, yo me sentí cómodo. (E.3.J.)

... yo pienso que ya ellos se familiarizaron, ya ellos saben qué es el balonmano, ya ellos saben pararse en una cancha, si ellos están observando un partido ya saben cuál es la ubicación que tienen los jugadores, entonces yo pienso que sí se hicieron cositas y se alcanzaron a adquirir conocimientos... vuelvo y te digo yo pienso que los objetivos se lograron. (E.3.P.)

Juan y Pedro plasmaron su evaluación positiva de la unidad, en la carpeta institucional del colegio.

Me voy con la sensación de haber hecho un buen trabajo, pero también aprendí muchas cosas de mis estudiantes. (CI.J.)

En educación física a pesar de los días que no se pudo dictar las clases por diferentes actividades planeadas en la institución, se pudo lograr las metas propuestas para el tercer periodo. (CI.P.)

Esta apreciación positiva de su desempeño también está ligada a una percepción de aprendizaje del estudiantado, es decir, consideran que hubo un aprendizaje en ellos, y por tanto, su labor docente estuvo bien desarrollada.

... siento que la clase estuvo bien, bien dirigida, que ellos aprendieron, que se sintieron bien, entonces yo me siento bien con el aprendizaje que ellos tuvieron. (E.3.L.)

... ellos ya saben y tienen conocimiento acerca de lo que es el balonmano... lo que se tenía planeado y se pretendía que el muchacho supiera, qué es el balonmano, conocer un poco del balonmano y practicarlo, no se pudo profundizar mucho, pero sí se adquirió conocimientos... yo creo que ellos la parte fundamental del balonmano ellos quedaron con ella... saben lo que no se puede hacer, también tienen conocimiento de donde son las faltas, qué son las faltas. (E.3.P.)

No es fácil identificar cómo el profesorado se da cuenta que hubo un aprendizaje en el estudiantado, si como se ha abordado a lo largo de este capítulo, no hubo criterios de evaluación definidos o parámetros para obtener una información sobre este aspecto. No obstante, esta evaluación positiva de su enseñanza, es coherente con lo manifestado por el profesorado en sus concepciones sobre la evaluación.

Casi todos los participantes señalaron que los resultados obtenidos por la evaluación del aprendizaje, les servía para reflexionar sobre su propio desempeño, en consecuencia, en esta oportunidad, al asumir que hubo un aprendizaje en el estudiantado, la autoevaluación que realizan es positiva. Sin embargo, de acuerdo con lo descrito sobre el contenido y las formas de evaluación utilizadas, cabe cuestionar a qué tipo de aprendizajes se refieren y cuál es el grado de concreción con el que se puede afirmar que dichos aprendizajes se han alcanzado.

La única profesora que no estuvo conforme con su labor fue María, en su opinión, no logró los objetivos propuestos por situaciones ajenas a ella.

Muy débil porque en este momento le estoy colaborando a la institución con otras actividades, entonces lo que hace que no pueda como realmente enfocarme con la unidad temática como yo la quería, como lo que pretendía hacer... al principio se le da a los muchachos unos contenidos todos lindos y se va a hacer esto, esto y lo otro, y cuando va pasando el tiempo, entonces que hay que hacer esto, que hay que hacer lo otro, que no hubo clase, que entrega de notas, lo que sea y no se logra el objetivo completo.... No, no me siento bien... entonces esa unidad temática para mí en este momento no me siento contenta. (E.3.M.)

La desazón que expresa María en su enseñanza, se traslada a su proceso evaluativo, para ella, la acción evaluativa de la unidad no cumplió con sus expectativas, por el contrario, las situaciones que se presentaron como la falta de clases y el cambio de horarios interfirieron en la evaluación realizada.

Regular también (Evaluación en la unidad)... hubo momentos en los que yo sacaba notas porque era obligación sacarlas... Ah entonces buscá una estrategia diferente para que haya evaluación, estrategia diferente es que yo lo coja a usted en el salón y por estar acá en orden una nota, es muy triste decirlo pero es así, eh por la parte teórica, por ejemplo, por la entregada de las fichas otra nota, y por el trabajo en clase otra nota, entonces en un día uno saca tres notas, esos son los plan B que uno hace cuando ve que esta alcanzado... No, yo quede muy triste, aparte de triste, aburrida, de verdad aburrida. (E.3.M.)

En el caso del grupo observado, no se presentó la situación que manifiesta la profesora sobre emitir varias calificaciones en una sola clase. Sin embargo, sí se presentó que María, propuso como estrategia ante la falta de clases, solicitar a otra profesora un cambio de horario, de ahí que la clase número siete se realizó en un día no habitual. Sin duda, la postura crítica de María, con el propio

sistema y con su labor, constituye una esperanza para tratar de encontrar estrategias que mejoren no sólo la acción evaluativa, sino también todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sentir la necesidad de cambiar algo puede constituir el primer eslabón de la búsqueda de la innovación.

En términos generales, el profesorado considera que realizaron las acciones evaluativas que descrito en sus ideas pre-interactivas. Aunque nuevamente, su discurso se mueve entre lo realizado en la unidad inmediatamente anterior y sus acciones o rutinas establecidas desde hace algún tiempo.

B: ¿Eso que pensaste lo realizaste o hubo algún cambio?

C: No, eso siempre lo hago... Lo cumpla sí, porque son todos los componentes que me debe tener, la parte teórica, la parte física, y la parte ya actitudinal, y ya la autoevaluación de ellos también.

B: O sea que eso que tenías pensado, lo realizaste.

C: Sí 100%. (E.3.C.)

Sí, al menos lo que había pensado, no sé si de pronto en lo que le dije, le dije alguna cosa que no hice (risas), pero lo que yo había pensado y como evalúo es eso, teniendo en cuenta participación, interés en la clase, responsabilidad. (E.3.L.)

No, cambios no, o sea de igual manera, lo que se tenía planeado y se pretendía que el muchacho supiera qué es el balonmano, conocer un poco del balonmano y practicarlo, no se pudo profundizar mucho, que ellos practicasen mucho, pero sí se adquirió conocimientos. (E.3.P.)

B: ¿Hubo algún cambio sobre eso que tenías pensado?

D: No (risas), yo no me acuerdo.

B: Lo que tenías pensado se realizó.

D: Se realizó. (E.3.D.)

No, ningún cambio hubo porque entonces para uno también se le vuelve mecánico, uno ya lleva tantos años en esto, también se le vuelve mecánico, uno sabe que sin notas no puede dejar a los muchachos, entonces tiene que recurrir a muchas cosas. (E.3.M.)

Con excepción de María, los docentes, manifiestan su satisfacción con la evaluación que realizaron, aun así, reconocen que hay aspectos que pueden mejorar.

... muy bien, me sentí muy bien... hay cosas que mirar, hay cosas que hay que reflexionar, yo creo que uno está en construcción, uno siempre tiene que estar moviéndose. (E.3.C.)

... desde el entorno que estamos me parece que es una buena evaluación, que sea la más adecuada pues de pronto puede haber mejores formas de evaluar (risas), y hay mejores formas de evaluar, pero a mí me parece que estuvo bien. (E.3.L.)

Bien, me parece que bien porque trabajé la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación, fue flexible la evaluación, se hizo como consciente. (E.2.D.)

Yo considero que estuvo bien, obviamente en términos pues que decir que excelente, uno no podría decir eso, pero para mí estuvo bien. (E.1.J.)

Carlos y Diana señalan dos acciones concretas que les gustaría mejorar en próximas unidades.

¿Qué cambiaría?, en ser más riguroso en las fechas, eso lo cambiaría... Si con los tiempos... ah y otra cosita que yo le agregaría, la evaluación, es que siempre he querido como hacerlo, la evaluación

teórica... pues yo sí lo hago más que todo a los que deben (notas), sí converso mucho con ellos, y casi siempre es un diálogo... esos serían como los objetivos para el próximo año, tratar de hacerlo, pero una evaluación como más rigurosa. (E.3.C.)

... yo haría al principio una sensibilización más profunda frente a la evaluación, el proceso que cada uno lleva, cómo inició en la unidad y cómo va el proceso y cómo lo terminó... Pues como hablar sobre la evaluación, la importancia de la evaluación, pero no una evaluación de la nota, sino del proceso de cómo voy yo haciendo las cosas. (E.3.D.)

Por otra parte, la modificación que propone María, está ligada a su sensación de inconformidad con esta unidad, por lo tanto, no se relaciona con algún aspecto formativo, por el contrario, su propuesta está basada en la calificación y la respuesta que debe darle al sistema educativo.

¿Qué le cambiaría?, que así llueva o truene usted tiene que sacar una nota, así usted dé el contenido como es, así no lo dé, por pararse, por reírse, por hablar, por jugar, por no jugar, pero sáquela, o sea acostúmbrese María a que por lo que sea sáquela... Eso sería algo que cambiaría, que no tiene que ver con pedagogía, que es doloroso, o sea eso pedagógico no es para nada, pero que nos toca hacerlo. (E.3.M.)

Las palabras de María entran en conflicto al expresar sus deseos y asumir sus realidades. Por un lado, están los pensamientos técnicos y tradicionales que invitan a centrar su mirada en la calificación, pero en otro lugar, expresa una actitud de persistencia y compromiso con su labor educativa.

... hay que seguir trabajando, que uno con ellos no puede desfallecer, en la docencia todo es muy variable, entonces que si este grupo no te funcionó, hay otros que sí te funcionan, entonces los que te funcionan te dan alientos para poder trabajar con éste, y éste se te vuelve en un reto o tiras la toalla o seguís con ellos, y no la podés tirar porque ese es el reto. (E.3.M.)

La sensación de haber realizado bien el proceso evaluativo y su conformidad con los resultados, llevan a Luis y Juan a manifestar que su acción evaluativa no requiere cambios significativos, aunque no descartan que los cambios puedan llegar más adelante.

¿Qué le cambiaría a la evaluación?... pues no, hasta el momento como que no, nada... Por el momento pienso en repetirlo todo, de pronto, añadir cosas que me vayan surgiendo y que vea que son buenas y si encuentro cosas que me ayuden a cambiar para mejorarla pues se las adicionaría o las cambiaría, pero en el momento como no las tengo, lo volvería a hacer así. (E.3.L.)

Yo hoy digo que no [No cambiaría nada de lo realizado], no es perfecta, pero me siento cómodo... no creo que tecnificar tanto la evaluación me haga más maestro ¿Cierto?, o me haga mejor maestro, que de pronto tendré unos indicadores más claros, más precisos para los muchachos, puede ser, pero así como estoy en este momento pienso que va bien. (E.3.J.)

En relación a los instrumentos utilizados, no hubo una referencia específica sobre modificarlos o aplicar otros nuevos, por el contrario, Pedro y María recalcan la importancia de la planilla de seguimiento como una prueba de la evaluación realizada para el estudiante, el padre de familia y el colegio.

... con las planillas hay que seguir, eso no se puede cambiar. (E.3.M.)

... hay que manejar planilla porque es que llega un padre de familia, yo necesito darle una nota, porque el padre de familia llega reclamándome cuánto tiene él, que nota tiene él. (E.3.P.)

Para Juan, la planilla puede brindar alguna información sobre su enseñanza, pero no es un

instrumento muy relevante.

... si yo veo (en la planilla) que muchos perdieron, ahí sí se toma como referencia, entonces pasa algo, uno si piensa, soy yo, la metodología; sí, hay que mirar qué se hace... la planilla dice algo, sí dice algo claro, pero finalmente no es la que determina si yo voy a modificar la unidad de acuerdo a eso. (E.3.J.)

María considera que la ficha que construyeron debe continuarse en otras unidades, ya que se utilizará en contenidos posteriores.

... la ficha si hay que seguirla trabajando... Es que vea la ficha es la iniciación de este trabajo (enseña un texto guía) “Mi diario deportivo”... la ficha es una preparación, porque esto ya sigue para la tercera unidad, entonces mire, si la ficha fue una sola cosita pequeña y la respuesta fue tan negativa, porque fue muy negativa, entonces para meterlos en esto, va a tocar trabajar mucho con ellos. (E.3.M.)

El único que encuentra en un instrumento un aporte valioso para mejorar su labor como maestro es Juan. Para él, la información que le brinda el cuaderno del estudiante, es un insumo para modificar su acción en unidades futuras.

... yo creo mucho en esos cuadernos, porque finalmente es el registro de lo que ellos hacen y a veces si no se registra se pasan cosas, entonces digamos que en ese sentido esos cuadernos, las actividades que ellos hicieron, claro yo reviso y yo ya me proyecto, bueno para la próxima unidad con ese grupo o con el grado puedo hacer esto, o modifico esto a partir de la experiencia, digamos que esto fue provechoso, esto quizás no, entonces sí sirve para hacer modificaciones, el cuaderno sí. (E.3.J.)

Si bien la reflexión es una tarea compleja, las ideas presentadas por el profesorado se quedan en el primer nivel que propone Van Manen (1977). Un nivel técnico donde los pensamientos se centran en los medios y no en los fines de la enseñanza. En este caso, no se encuentra una reflexión sobre los propósitos de la evaluación y sus aportes para mejorar la docencia, sino que sus pocos pensamientos se centran en los procedimientos realizados y el deseo de cambiar algunas estrategias e instrumentos.

Las ideas expresadas por el profesorado en esta fase final, demuestran pocas reflexiones alrededor de la evaluación realizada. La investigación de Tsangaridou (2005) determinó que el conocimiento del contexto, del contenido y del estudiantado, son requisitos previos para facilitar un proceso de reflexión en el profesorado. Sin embargo, los docentes de nuestra investigación tienen el conocimiento de estos tres elementos, y aun así, no se identifica una reflexión profunda sobre su desempeño como maestros.

Esto demuestra que hace falta una formación para la reflexión, es decir, la capacidad de pensar sobre la propia acción no es un hecho esporádico al que se llega sólo con el paso de los años, debe existir una actitud crítica que lleve a pensar por qué hacen lo que hacen y contar con habilidades para hacerlo. Como lo plantea Zeichner (2008), la formación docente ha hecho muy poco para fomentar la reflexión en el profesorado; ha olvidado dotarlo de habilidades para aprender de sus experiencias y valerse de ese conocimiento para ser mejores en aquello que hacen a lo largo de sus carreras docentes.

La investigación de Navarro y Jiménez (2012), concluyó que la aplicación de un instrumento de autodiagnóstico y la participación en un proceso de reflexión teórica sobre la evaluación, contribuyeron a que los docentes encontraran algunas claves para mejorar su proceso evaluativo desde un enfoque formativo. En esta perspectiva, es posible pensar que se puede potenciar la reflexión en el profesorado a partir del acompañamiento y la búsqueda hacia sus propios caminos y necesidades.

Aunque en las entrevistas finales el profesorado no profundizó en sus reflexiones, la participación en esta investigación les generó a Juan, Diana y Pedro una reflexión sobre la autoevaluación institucional y los llevó a plantear una experiencia con sus estudiantes. Su ejercicio, consistió en proponerle al estudiantado una autoevaluación por medio de un relato autoevaluativo y un diálogo con el docente. A través de estas estrategias se abordaron los aprendizajes logrados en la clase o la unidad didáctica, logrando una participación activa del estudiantado. Esta experiencia fue sistematizada y socializada en un congreso internacional (anexo 26).



## Capítulo 8. CONCLUSIONES

## ÍNDICE DEL CAPÍTULO

	<b>Pág.</b>
8.1 Conclusiones sobre el primer objetivo	440
8.2 Conclusiones sobre el segundo objetivo	445
8.3 Conclusiones sobre el tercer objetivo	450
8.4 Conclusiones sobre el cuarto objetivo	453
8.5 Conclusiones sobre el quinto objetivo	458
8.6 Epílogo: consideraciones en torno a la pregunta de investigación	461

## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

*"El docente, como mediador de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula de clase (o en la instalación deportiva), debe tener una conciencia clara y lúcida de la naturaleza, significado y consecuencias de sus creencias, decisiones y acciones didácticas, tanto en lo que se refiere a los efectos inmediatos de unas y otras que recaen sobre el alumnado y sus familias, como a los efectos mediatos que producen en la institución escolar y en el contexto sociocultural, a cuyo desarrollo contribuyen... Máxime en lo que se refiere a una práctica como la evaluación, que no sólo condiciona de hecho todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también sus efectos tienen un carácter trascendente tanto en lo que se refiere a las posibilidades de vida futura de los alumnos y alumnas como al desarrollo de la propia cultura escolar y social"* (J. Hernández & Velázquez, 2004, p. 8).

Una vez presentado el análisis de cada caso y la discusión e interpretación en los casos cruzados, este capítulo presenta las conclusiones de la investigación. Con el objeto de presentar estas conclusiones de forma coherente con las intenciones de la investigación, las estructuraremos en torno a los objetivos planteados.

Las conclusiones surgen de las convergencias y similitudes de los casos, rescatando las singularidades de cada docente cuando es relevante para la comprensión del relato. Es importante aclarar, recordando aspectos ya señalados en otros capítulos, que la finalidad de este estudio no es generalizar, dadas las características e identidades propias de los seis docentes participantes y de la metodología empleada. No obstante, el interés de la investigación es, por un lado, estimular la reflexión sobre la realidad de estos maestros y maestras, y cómo su comprensión puede aportar a la configuración de mejores prácticas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, y al mismo tiempo, la investigación nos permite identificar en sus prácticas de evaluación posibles principios de actuación, así como orientar procesos de formación permanente, y, a través de la formación inicial, incidir en la calidad del futuro profesorado.

La decisión de estructurar las conclusiones en torno a los objetivos de la investigación, si bien obedece a una lógica formal y puede facilitarle al lector su seguimiento, dificulta en algunos casos su propia elaboración al tener que, necesariamente, reducirse la formulación de cada conclusión y los comentarios al momento de la planificación o de la acción docente al que se hace referencia en el objetivo. Esta realidad conlleva la necesidad de realizar una doble lectura: lineal y transversal, para tratar de comprender las conclusiones del estudio como una única realidad de la labor del profesorado en la que se pueden apreciar dudas, confusión y contradicciones en los propios discursos que, en alguna forma, ya han sido destacadas en los dos capítulos anteriores que reflejan los resultados caso a caso y los resultados cruzados presentes en nuestro estudio.

Por último, señalar en esta breve introducción al capítulo, que de acuerdo con lo que entendemos como coherente en una investigación de naturaleza predominantemente cualitativa, las conclusiones se enmarcan en discursos y contextos explicativos y, en consecuencia, no nos limitamos a la breve exposición del enunciado de las mismas, aunque el lector podrá, si así lo desea, identificar cada conclusión y acudir a su lectura directa. Para ello, aunque pueda suponer una pequeña transgresión del estilo general del documento, cada conclusión se redacta en letra cursiva, y con características de tipo de letra y de tamaño especiales para su rápida identificación.

### **8.1 Conclusiones sobre el primer objetivo: Identificar las concepciones que tiene el profesorado participante tanto sobre la educación como sobre la evaluación y los elementos que la constituyen.**

Para comprender las concepciones de evaluación del profesorado, es necesario reconocer que éstas hacen parte de estructuras de pensamiento más amplias, que pueden influir en mayor o menor medida en su acción evaluativa. Entre esas estructuras, cabe destacar la concepción que los docentes tienen de la educación en general y de la función que, en ese proceso educativo, cumple la educación física en particular.

En ese contexto, los resultados de esta investigación muestran que el profesorado coincide en expresar una idea de educación como práctica social, orientada al crecimiento como personas y ciudadanos del estudiantado presente en las aulas. Una práctica que teniendo como prioridad potenciar el desarrollo personal del estudiantado, trasciende la clásica función técnica de transmitir conocimientos.

Esta forma de asumir la educación, se vio reflejada en la relación que establecen con el estudiantado, caracterizado por un trato amable, cordial y cercano, que rompe con la tradicional relación vertical de superioridad del profesor.

En coherencia con esa idea de educación al servicio del crecimiento y desarrollo personal y social, la educación física, es asumida como un área que fomenta los valores y las actitudes positivas en el estudiantado, asumiendo los contenidos del área como un medio para potenciar las capacidades humanas, pero no como un fin en sí mismos. Esta visión de educación física se reflejó en el discurso y la acción evaluativa, al destacar las actitudes como su principal objeto de la evaluación y relegando la evaluación de los procedimientos.

No obstante, esta forma de verbalizar su concepción de la educación y de la educación física no está exenta de contradicciones que todos podemos vivenciar en nuestras actuaciones profesionales. Como se podrá apreciar más adelante, esa concepción de la educación lleva a los protagonistas de este estudio a una declaración a favor de situar el centro de atención de su proceso evaluativo en el contenido de tipo actitudinal, pero en la práctica se observa una visión reduccionista que pone el foco en aspectos externos y disciplinarios más que en la formación de valores coherentes con la imagen de un buen ciudadano.

En ese sentido, las conclusiones que se presentan a continuación, respecto a las concepciones que tiene el profesorado sobre la evaluación, la calificación, los actores que intervienen en su acción evaluativa, los contenidos que evalúa, su formación en evaluación y las transformaciones de su práctica evaluativa en su trayectoria como docente, no siempre obedecen a marcos de coherencia y sí al tránsito y evolución de unas a otras ideas, y en ocasiones a contradicciones, inherentes al propio desarrollo personal y profesional de los protagonistas, a las que también se suman circunstancias que, en ocasiones, impone el propio contexto legislativo y socio-cultural en el que desarrollan su labor. En ese contexto, y diferenciando en este momento lo que declaran, que es lo que realmente se corresponde con este objetivo 1, de lo que es posible observar en su actuación, podemos establecer las siguientes conclusiones:

➤ ***Las concepciones sobre evaluación del profesorado son una amalgama de discursos, que no es posible encuadrar en una racionalidad determinada.***

En efecto, el profesorado manifiesta que la evaluación es un proceso continuo, que permite verificar los aprendizajes, y a la vez, les brinda información sobre cómo están realizando su enseñanza. Estas ideas reflejan, por un lado, la función acreditativa y social de la evaluación al verificar y certificar los aprendizajes, y por otro, la función pedagógica de la evaluación, al brindar información que les permite reflexionar sobre su desempeño.

Cada docente, al referirse a la evaluación, está más cercano a una u otra función, pero es inviable una diferenciación estricta entre quienes la asumen como proceso formativo y quienes la entienden como un elemento de verificación; dado que sus discursos se configuran en una vía y otra en diferentes momentos de las entrevistas.

Sus ideas sobre las funciones y fines que le otorgan a la evaluación, los lleva a reproducir en sus discursos, la visión tradicional de la evaluación como medición del aprendizaje donde se destaca la calificación como protagonista de su acción evaluativa. Sin embargo, en sus discursos, también surge el deseo de llevar a cabo una evaluación formativa, que no logra evidenciarse en las experiencias y prácticas señaladas.

A pesar de estas confusiones, sus palabras reflejan un esfuerzo por presentar la evaluación como un proceso permanente, que no se limita a una prueba o momento específico de medición. A la vez, resaltan la importancia de evaluar todas las dimensiones del estudiantado, especialmente los valores y actitudes y expresan la posibilidad de modificar su enseñanza a partir de los resultados de la evaluación al estudiantado. En todo caso, será necesario explorar la coherencia de estas ideas con sus acciones.

➤ ***El profesorado no concibe la evaluación de la enseñanza como parte constitutiva de la evaluación, sino como un reflejo del aprendizaje del estudiantado.***

La evaluación de la enseñanza en sí misma no hace parte de las concepciones del profesorado. Sus ideas sobre la evaluación se centran exclusivamente en el aprendizaje.

Desde esta visión, en sus discursos se aprecia una concepción de la autoevaluación que realizan de su enseñanza como sólo una consecuencia de los aprendizajes del estudiantado. En otras palabras, si los objetivos se cumplen y se demuestra un aprendizaje en el estudiantado, es una prueba que la enseñanza fue positiva.

➤ ***El profesorado identifica teóricamente la diferencia entre la evaluación y la calificación, pero sus discursos reflejan el uso indefinido de ambos términos.***

El profesorado en un momento específico de su discurso, cuando fue requerido para ello, establece la diferencia teórica entre evaluar y calificar. Claramente se refieren a la calificación, como una nota que exige el sistema educativo, pero no como su objetivo en la evaluación. No obstante, en varios momentos de su discurso, se hace evidente la cultura calificativa de la escuela, y terminan utilizando indistintamente uno u otro término.

Como se verá más adelante, esta idea de evaluación como sinónimo de calificación, no se queda en una confusión terminológica, sino que se refleja en su acción evaluativa.

- ***El actor principal de la evaluación del aprendizaje es el docente. La autoevaluación es una acción esporádica, que carece de criterios concretos y está más vinculada a la autocalificación, y la coevaluación no se realiza con regularidad porque demanda más tiempo de la clase y puede conducir a conflictos entre el estudiantado.***

Desde las concepciones del profesorado, la idea de evaluación continua, se confunde con la de calificación continua. Así se desprende de sus discursos cuando explican y afirman claramente, que ellos como maestros y maestras, se encargan de registrar, por medio de una calificación o un símbolo, el trabajo realizado por el estudiantado en cada sesión. Son ellos, los responsables de dejar constancia del seguimiento que realizan a cada estudiante, por medio de las calificaciones. De ahí que sea la heteroevaluación del aprendizaje, a través de la observación libre, la principal estrategia de evaluación declarada en sus discursos.

En las concepciones del profesorado, surge de manera tímida la participación del estudiantado a través de tres estrategias: La evaluación entre pares, la autoevaluación del aprendizaje y la participación en la evaluación de la enseñanza.

En sus creencias, algunos docentes manifiestan que la sinceridad del estudiantado al realizar la coevaluación puede llevar a situaciones poco formativas, otros señalan que es una actividad que demanda gran tiempo de la clase; en ambos casos se convierten en razones para que no sea una práctica frecuente entre el profesorado. Conviene subrayar, que las experiencias compartidas por el profesorado sobre cómo han realizado esta coevaluación, deja en evidencia la falta de criterios y estrategias claras para llevarla a cabo, lo cual, puede conllevar a que el estudiantado no adquiera una cultura evaluativa, sino calificativa, y por tanto, surjan los altercados o inconvenientes.

En relación a la autoevaluación, hay diversidad de opiniones y maneras de llevarla a cabo. Juan, Carlos, Diana y María valoran el criterio que tiene el estudiantado para autoevaluarse y/o autocalificarse y resaltan el aporte a la formación que puede hacer esta actividad reflexiva. Por el contrario, Luis no está convencido del valor que tiene la autoevaluación, aduciendo que el estudiantado no tiene el criterio suficiente para realizar esta actividad.

Aunque en sus discursos el profesorado se refiere a la autoevaluación, en realidad se acercan más a una autocalificación, ya que al explicar sus prácticas, la participación del estudiante se limita a emitir una nota, algunas veces a partir de unas preguntas orientadoras.

- ***En su concepción de la evaluación de la enseñanza, los docentes la identifican como una labor que se lleva a cabo por medio de prácticas informales y esporádicas de autoevaluación, con escasa participación del estudiantado y con absoluta ausencia de opciones de coevaluación entre pares.***

En efecto, como ya se ha señalado, los docentes asimilan una buena enseñanza con el logro de los objetivos del aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, en sus discursos se refleja un reduccionismo de los propios objetivos de la educación física a aspectos referidos a una forma de entender el desarrollo de actitudes, limitando, por tanto, el propio centro de atención de la evaluación de su enseñanza.

La autoevaluación docente es la forma predominante que declaran para evaluar la enseñanza. Aunque el profesorado manifiesta que se nutren de las percepciones que tiene el estudiantado cuando se les da la oportunidad de participar, también se nutren, indirectamente del

estudiantado, a través de la información que surge en los momentos de conflicto, tensión o desaciertos con los grupos, ya que les lleva a reflexionar sobre el propio desempeño para indagar las posibles causas del descontento y encontrar soluciones.

Ningún docente se refiere a los momentos positivos de las clases, o los que generan satisfacción, como una oportunidad para reflexionar sobre su enseñanza. En ese sentido, volvemos a encontrarnos ante situaciones que podríamos denominar como pedagogía de lo negativo, al igual que sucede cuando declaran que el aspecto actitudinal se centra en elementos disciplinarios, no parece existir en su labor, una reflexión sobre los aspectos positivos, de éxito, de satisfacción, alegría...

Los propios docentes declaran que la participación directa del estudiantado en la evaluación de la enseñanza es escasa. Aunque afirman que la opinión del estudiantado es valiosa y les permite reflexionar sobre su labor, reconocen que esta evaluación no es una acción permanente en su intervención pedagógica, por el contrario, se propone cuando los contenidos han sido abordados y hay tiempo suficiente para hacerla. Cuando se consulta al estudiantado es generalmente al finalizar la unidad didáctica o el año escolar. Sólo Juan afirma que hace parte de su acción evaluativa de manera constante y la realiza en varias ocasiones durante las unidades didácticas.

La coevaluación de la enseñanza no es una práctica real: Aunque María rememora alguna experiencia aislada que tuvo lugar en algún momento, y otros hacen referencia a las posibilidades de las conversaciones con los compañeros como elementos que pueden provocarles una reflexión sobre la enseñanza, no se trata de verdaderos procesos de coevaluación entre pares.

- ***Los discursos sobre el objeto de la evaluación del aprendizaje son contradictorios. Mientras afirman que deben evaluarse los contenidos de carácter procedimental, conceptual y actitudinal, cuando expresan los criterios que orientan su evaluación, se evidencia la importancia que le atribuyen, casi en exclusiva, a las actitudes.***

En efecto, en sus relatos, se destacan criterios como la responsabilidad, la participación activa en clase, el interés en las tareas propuestas y el respeto, como los elementos que mayor peso tienen al momento de emitir una calificación de la clase o la unidad didáctica.

El logro de los objetivos conceptuales y procedimentales, se presentan como elementos secundarios en su evaluación. En sus discursos, los señalan como contenidos que están implícitos en la calificación que emiten al final de cada clase, pero en sus relatos, no se encuentran criterios concretos o ejemplos de cómo se realiza la evaluación de estos contenidos.

- ***La formación inicial no brindó herramientas teóricas y/o prácticas para abordar la evaluación en el desempeño profesional. De igual manera, la formación permanente no ha suplido estas falencias.***

Todo el profesorado coincide en señalar que, durante su paso por la universidad, no recuerdan que el tema de la evaluación haya sido una fortaleza o generado un aprendizaje significativo, por el contrario, reconocen que hubo grandes vacíos teóricos y prácticos que dificultaron su desempeño profesional.

Estas falencias tampoco han sido subsanadas con la formación permanente. Los acercamientos que han tenido hacia la evaluación, se enmarcan principalmente a las jornadas

pedagógicas que programan sus colegios, o los cursos cortos que ofrecen otras instituciones. En cualquier caso, afirman que su formación en el tema evaluativo ha sido escasa y poco profunda.

A pesar de esto, algunos maestros rescatan que la poca participación en estos espacios formativos les ha permitido ampliar sus pensamientos sobre la evaluación y modificar su acción evaluativa, especialmente en reconocer el carácter procesual de la evaluación. En consecuencia, se puede pensar que los espacios formativos del profesorado, pueden ser una estrategia para reflexionar sobre la acción evaluativa y encontrar alternativas formativas para la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

- ***Entre el profesorado existe la creencia de que, con la experiencia acumulada, sus concepciones y prácticas de evaluación han experimentado grandes modificaciones, aunque debe cuestionarse la fundamentación de esa creencia por cuanto que, al mismo tiempo, manifiestan una desatención casi total hacia la evaluación del aprendizaje motor como seña de identidad de la educación física***

El profesorado declara que las vivencias cotidianas de la escuela les han llevado a transformar sus propósitos educativos y las formas de relacionarse con el estudiantado. En su opinión, estos cambios han influido en todo su proceso de enseñanza, incluyendo la evaluación.

Es la experiencia el factor que señala el profesorado como el más determinante para cambiar sus concepciones y prácticas evaluativas, pero una experiencia atravesada por una intencionalidad de cambio y reflexión, que se ha nutrido de diversas fuentes: las conversaciones con otros compañeros, los errores cometidos en la enseñanza, la formación académica y las condiciones sociales y afectivas del estudiantado.

La mayoría del profesorado afirma que, en los primeros años de enseñanza, su evaluación se limitaba a la verificación de los aprendizajes motrices, pero con el paso de los años y las reflexiones en torno a los fines de la educación y la evaluación, dieron un giro, según ellos, hacia prácticas más formativas, donde las actitudes tomaron un papel protagónico.

Diana fue la única profesora que no manifestó ningún cambio en sus concepciones y prácticas evaluativas, por el contrario, ella asegura que desde sus inicios en la docencia adoptó un método evaluativo que aún continúa vigente. El cual consiste en que todo el estudiantado inicia la unidad didáctica con la nota máxima, y a partir de sus comportamientos en la clase, esa nota se va reduciendo. De nuevo, evaluación y calificación entran en juego como conceptos asimilados y se observa cómo se reduce el sistema de evaluación a un juego con la nota del estudiantado basado en criterios de comportamiento.

Nos parece interesante reflexionar si estos cambios sustanciales que señala el profesorado pueden asumirse como positivos, en la medida que sus discursos reflejan un marcado interés por evaluar la participación o el comportamiento del estudiantado, mientras manifiestan una desatención casi total hacia el aprendizaje motor, y por ende, aquello que le da identidad al área en el ámbito escolar.

Estos cambios sustanciales que manifiesta el profesorado, hacen pensar que pasan de un extremo a otro, es decir, de evaluar que el estudiantado domine las habilidades técnicas y si no es así no tienen una nota aprobatoria, hacia no buscar el logro de aprendizajes de tipo procedimental. Al parecer no han encontrado caminos intermedios y, muy especialmente, formas metodológicas para desarrollar competencias personales y sociales por medio de estos aprendizajes.



## 8.2 Conclusiones sobre el segundo objetivo: Analizar las decisiones pre-interactivas del profesorado sobre la evaluación antes de iniciar un proceso de intervención relativo a una unidad didáctica.

A continuación, se presentan las decisiones pre-interactivas que adopta el profesorado sobre los elementos constitutivos de la evaluación (más allá de la finalidad explorada en el objetivo 1): momentos, actores, contenidos e instrumentos.

- ***De los discursos del profesorado se desprende que la planificación sobre la evaluación no se concibe como una actividad que requiera una atención especial, por el contrario, las decisiones pre-interactivas se basan en las acciones realizadas a lo largo de sus años como maestros y maestras, los cuales les brinda confianza para su desempeño en las unidades futuras.***

Si bien la planificación, la acción y la reflexión en la enseñanza no son procesos con límites claramente establecidos, sino que se nutren entre sí, se detecta que la planificación en la evaluación no ocupa un lugar importante entre las tareas docentes de los participantes del estudio, lo que puede conllevar a implementar estrategias que no brinden información necesaria y relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sólo fue posible obtener la planeación de la unidad didáctica de Diana, Juan y Pedro, allí estaban definidos los criterios de evaluación (indicadores de desempeño) desde los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Sin embargo, en las entrevistas, los docentes no se refirieron a estos criterios de manera concreta, sino que afirmaron que la calificación al final de cada clase tendría incluidos los tres tipos de contenidos.

La planeación de la unidad didáctica de los otros participantes no fue posible conocerla, así que la fuente principal de información fue la entrevista, con la consiguiente reducción de nuestro conocimiento sobre la planeación a la opinión que ponen de manifiesto los docentes.

En los discursos del profesorado, no se percibe una necesidad de realizar adaptaciones a la acción evaluativa según el contenido, el estudiantado o las condiciones de enseñanza. Esa concepción llevará a los docentes a repetir la evaluación realizada en unidades anteriores sin una reflexión sobre sus posibilidades formativas. Entienden así que la evaluación constituye una rutina, reduciendo la complejidad de la enseñanza y de la evaluación a una repetición mecánica de acciones.

- ***El profesorado expresa su intención de realizar una evaluación continua durante todas las sesiones de la unidad didáctica, pero esta idea de evaluación se desdibuja al profundizar en sus explicaciones sobre cómo lo realizarán y se acerca más a una calificación permanente.***

El profesorado afirma que en cada clase habrá un registro sobre el desempeño del estudiantado, expresado en calificaciones o símbolos. En su idea sobre planificación de la evaluación, las anotaciones clase a clase constituyen un elemento central en sus discursos, señalando que hacen parte de un seguimiento y tienen un valor acumulativo, que determinan en gran medida, la calificación final de la unidad didáctica.

Tal como se señaló en las concepciones sobre la calificación, cuando se indaga sobre la planificación de la evaluación se evidencia, de nuevo, en el lenguaje del profesorado una idea de

evaluación como sinónimo de calificación. Una confusión terminológica y práctica, al asumir que su evaluación será continua por la acción de definir una calificación constante, ya que no se mencionan procedimientos o estrategias alternativas que no tengan como fin la calificación.

- ***Algunos profesores señalan la evaluación inicial y final como otros momentos específicos a realizar, pero hay gran diversidad en referencia a las acciones, objetivos y contenidos que declaran planificar.***

Para Pedro, Diana, Juan y Carlos la evaluación con carácter diagnóstico no reviste mucha importancia, dado el conocimiento previo que tienen de sus estudiantes, así que la descartan en su planificación. Mientras que María y Luis sí declaran una planificación de la evaluación inicial.

En el caso de María, la evaluación inicial que pretende realizar se reduce al contenido de tipo conceptual, sus resultados determinarán si es necesario abordar teóricamente la importancia del calentamiento en la actividad física. Por su parte Luis, afirma que realizará una prueba técnica, que le permitirá conocer las habilidades motrices del estudiantado en los estilos de natación que se trabajarán en la unidad didáctica. La observación de este desempeño, quedará registrada con una calificación.

La evaluación final es propuesta, por Luis y Carlos, con la intencionalidad de identificar los logros obtenidos en los elementos técnicos del deporte (natación y fútbol). Por su parte, Pedro, Juan y Diana señalan que deben realizar una evaluación teórica al final de la unidad didáctica, como parte de la directriz institucional.

- ***Coherente con lo expresado en sus concepciones, el actor principal de la evaluación será el docente a través de la heteroevaluación, aunque hacen continua referencia a una autoevaluación que, en realidad y expresada en una diversidad de intenciones formales, la asumen como sinónimo de autocalificación.***

La proyección de cómo se realizará la evaluación deja en evidencia el papel protagónico del docente en toda la unidad didáctica, una apuesta coherente con lo expresado en sus concepciones. La intencionalidad que manifiesta el profesorado de evaluar en cada clase, es responsabilidad del maestro y es él quien define los criterios de evaluación y la asignación de la calificación.

No obstante, con excepción de Luis, el profesorado coincide en expresar que la autoevaluación hará parte de la acción evaluativa. Ahora bien, las maneras en que cada docente las proyecta son diversas. Para algunos, la autoevaluación se realizará a través de preguntas orientadoras o criterios definidos, que llevarán a una calificación.

Para otros, será la pregunta directa por la calificación la manera de brindar participación al estudiantado. Para Pedro, Juan y Diana es una actividad que puede llevarse a cabo en cualquier momento de la unidad didáctica, mientras que para Carlos y María se realizará al finalizarla.

En términos generales, la manera en que el profesorado visualiza la autoevaluación, responde en realidad a una autocalificación, en términos de preguntar al estudiantado si su valoración es positiva o negativa, pero no enfocada a la reflexión y autocrítica.

El profesor Luis asegura que no está de acuerdo con la autoevaluación, porque no confía en el criterio del estudiantado, por tanto, no hará parte de su acción evaluativa.

- ***La evaluación entre pares o coevaluación se encuentra prácticamente ausente en la planificación de la evaluación, siendo muy reducido el profesorado que alude a este aspecto.***

En realidad, sólo dos de los docentes, Diana y Juan, hacen referencia a una posible coevaluación, estando ausente en la planeación del resto de profesorado. Esta ausencia puede leerse de dos maneras. Por un lado, se corresponde con lo expresado por el profesorado en sus concepciones, donde hay un temor a crear situaciones conflictivas entre el estudiantado, por tanto, lo mejor es evitarlas.

Por otro lado, es la confirmación del protagonismo del docente en la evaluación, donde no se comparte esta responsabilidad con el estudiantado, ya sea porque no se confía en su criterio, o hay un desconocimiento de cómo hacerlo.

- ***La ausencia de la evaluación de la enseñanza en los discursos pre-interactivos del profesorado (planeación) ratifica la concepción ya expresada de la misma restringida al aprendizaje del estudiantado.***

La evaluación de la enseñanza no se asume como una actividad necesaria en sí misma, sino como un reflejo de los aprendizajes del estudiantado. El profesorado piensa que si se observa un aprendizaje en ellos, será el resultado de una buena enseñanza.

Aunque todos coinciden en afirmar que la opinión del estudiantado es valiosa para mejorar sus prácticas, no se corresponde con sus previsiones debido a la ausencia de estrategias claras sobre cómo pueden obtener la información del estudiantado, que les permita evaluar la manera en que están desarrollando su labor.

Entre el profesorado, sólo Juan determina que esta evaluación puede surgir en cualquier momento de la unidad y repetirse en varias clases. A diferencia de Luis y María, quienes determinan que, en caso de llevar a cabo esta evaluación, se realizaría al final de la unidad didáctica.

Carlos y Pedro dejan claro en su discurso que la evaluación de la enseñanza no hará parte de la unidad didáctica. Diana, la proyectó en su planeación dado que el momento en el que se realizó nuestra investigación coincide con su costumbre de solicitar la opinión del estudiantado al finalizar el año escolar.

Es posible que haya un desconocimiento en el profesorado sobre el valor formativo de la participación del estudiantado en la evaluación de la enseñanza y, en consecuencia, los lleve a obviar acciones encaminadas a conocer el juicio que pueden emitir al respecto. A la vez, el desconocimiento puede estar en los medios, técnicas o instrumentos por los cuales llevarla a cabo.

- ***La descripción que realiza el profesorado sobre los contenidos que evaluarán es ambigua y poco clara. En su discurso se evidencia un interés por evaluar los conceptos, procedimientos y actitudes. Sin embargo, la explicación sobre las estrategias, medios e instrumentos que utilizarán, determinan la prioridad que le otorgan a las actitudes y desdibujan la evaluación de los procedimientos y conceptos.***

Para comprender cómo se evaluarán los contenidos, es necesario recordar que el profesorado afirmó que todas las clases tienen como resultado una calificación. Al indagar por los contenidos de los cuales surge esa nota, no se encuentra una explicación clara por parte del profesorado.

Las planeaciones de las unidades didácticas de Diana, Juan y Pedro definen los criterios de evaluación enmarcados en los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Aunque no se conoció la planeación de las unidades didácticas del resto del profesorado, todos coincidieron en su discurso que los tres contenidos estarían presentes en cada calificación asignada. No obstante, surgen en sus explicaciones criterios como la participación activa en clase, el comportamiento y la responsabilidad como los factores determinantes para emitir la calificación.

Este interés declarado en evaluar las actitudes se corresponde con lo manifestado por ellos en sus concepciones, cuando señalaron que lo más importante es valorar el comportamiento y la participación del estudiantado. En consecuencia, la evaluación de los conceptos y procedimientos pasa a un segundo plano, siendo en algunos casos prácticamente inexistente.

Con relación a los contenidos conceptuales, se conciben de manera escrita a través de talleres teóricos o exámenes, entre ellos la prueba escrita que solicita el colegio de Juan, Pedro y Diana. María afirma, en relación con la unidad didáctica desarrollada durante la investigación, que los evaluará en la prueba diagnóstica sobre el calentamiento. Carlos no lo proyecta como una acción segura, pero deja abierta la opción de realizar algún taller o actividad en el cuaderno. Sólo Luis no hace referencia a estos contenidos en ningún momento.

Los contenidos procedimentales son los menos mencionados por los docentes como objeto de la evaluación. Para ellos, las habilidades y destrezas motrices, o el contenido técnico del deporte, no son el eje central de la evaluación, por el contrario, juegan un papel secundario y son casi olvidados en sus relatos.

Una posible justificación para que el profesorado relegue la evaluación de los procedimientos, es alejarse de la idea de educación física mecanicista, amparada en el discurso técnico, que sólo valora el desarrollo de capacidades físicas y la técnica del deporte. Sin embargo, desatender la evaluación de los procedimientos debido a esta justificación, es una muestra de que el profesorado no ha encontrado alternativas para que el estudiantado desarrolle su dimensión motriz desde una perspectiva formativa, o cómo vincular sus ideas de educación como desarrollo personal y social a través del movimiento.

- ***Se percibe en el discurso del profesorado una falta de sistematización de instrumentos de evaluación, ya que ninguno manifiesta la existencia de criterios claros de evaluación que permitan realizar un registro y seguimiento al aprendizaje, confiando en su memoria sobre lo que ha pasado en la clase, y en la calificación o un símbolo como únicos registros de lo ocurrido.***

Es necesario tener en cuenta que la planilla de seguimiento es un formato definido por cada colegio para registrar las calificaciones del estudiantado, y, prácticamente, casi el único instrumento real de registro de información. En consecuencia, de acuerdo a lo expresado por el profesorado, la planilla será el instrumento principal para registrar la heteroevaluación que realiza, y a la vez, asentar todas las calificaciones que surjan en la unidad (autocalificaciones, trabajos teóricos, coevaluaciones, etc.). En este caso, el profesorado tiene muy asumida su obligación institucional.

Cada docente tiene una manera propia de diligenciar esta planilla. Con excepción de Carlos, todos utilizarán números y símbolos para calificar, mientras él afirma que sólo utilizará símbolos. De sus discursos se desprende que cada docente tiene definidas sus convenciones como puntos, asteriscos, letras, etc., para registrar elementos como el uniforme, la asistencia, la indisciplina... sin

que existan otras referencias sobre cómo se podría realizar un registro más rico en esas planillas desde una perspectiva cualitativa.

Con excepción de María y Luis, el profesorado señala en su discurso sobre planeación que también utilizarán el cuaderno del estudiante como instrumento evaluativo. Su función principal será registrar las tareas o consultas propuestas por el profesorado sobre aspectos teóricos, es decir, se circunscribe a los contenidos conceptuales.

Con excepción de Juan, no se encuentra en las palabras del profesorado, un uso del cuaderno como una herramienta para recolectar información sobre el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Su función está limitada a la reproducción del conocimiento, para luego ser calificado. Juan rescata el valor formativo que tiene el uso del cuaderno, y lo propone como un instrumento para que el estudiantado reflexione sobre lo sucedido en la clase y construya sus propios conceptos.

➤ ***Las directrices que cada colegio determina sobre la evaluación influyen en las decisiones pre-interactivas del profesorado, aunque no de manera homogénea ni condicionante de su forma de entender la evaluación.***

A medida que creció el contacto con el contexto de cada docente, se descubrió que las pautas que determina cada colegio influyen en sus decisiones y acciones evaluativas, de ahí que se abordara la importancia de la institucionalidad en la evaluación.

El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de cada colegio, contiene unas pautas evaluativas que deben ser respetadas por el profesorado. La influencia de estos lineamientos fue determinante para la toma de decisiones sobre la evaluación de Juan, Pedro y Diana, mientras que, para Carlos, María y Luis, fue casi imperceptible, lo que indica la posibilidad de pensar otras formas de evaluación.

En el caso de Diana, Pedro y Juan, declaran que la calificación final de la unidad didáctica deberá responder a la distribución porcentual definida por el colegio: 70% seguimiento, 20% prueba teórica y 10% autoevaluación. Esta situación ya define de antemano varios elementos: Primero, los actores. En este caso la autoevaluación es una acción obligada, que puede quedar reducida a una mera autocalificación.

Segundo, los contenidos. La prueba teórica determina cómo se deben evaluar los contenidos conceptuales. Así mismo, los parámetros que están establecidos para la autoevaluación son completamente actitudinales.

Tercero, los tiempos. Tanto la prueba teórica como la autoevaluación deben llevarse a cabo en un momento específico de la unidad didáctica.

Cada profesor asume estos lineamientos de una manera diferente. En Diana y Pedro se percibe una actitud de aceptación de estas directrices como parte de sus responsabilidades. Por el contrario, Juan expresa una actitud crítica y de desacuerdo con los criterios de la autoevaluación y la prueba teórica, así reconozca que no puede obviarlas. Ahora bien, Diana y Juan rescatan que estos lineamientos tienen algún margen de flexibilidad, y les permite proponer la autoevaluación en otros momentos, con otros criterios, así como evaluar los conceptos de otras maneras.

### 8.3 Conclusiones sobre el tercer objetivo: Conocer e interpretar el discurso evaluativo del profesorado durante la fase interactiva.

Llegado a este objetivo, es necesario realizar y recordar una matización importante, que no es otra que nuestro interés por observar y analizar cualquier pauta de comportamiento docente relacionado con la evaluación, entendida como juicios de valor a partir de acciones del estudiantado. En ese sentido, aunque pueda ser discutida, adoptamos la decisión de entender que las acciones evaluativas no se producen de manera exclusiva en los procesos declarados formalmente como evaluación (que analizaremos en el objetivo 4), sino también, en el transcurso de cualquiera de las sesiones y tareas de clase, en esa forma de intervención denominada habitualmente *feedback*, como parte del discurso docente.

- ***El discurso evaluativo del profesorado estuvo centrado, fundamentalmente, en motivar y felicitar constantemente al estudiantado por su desempeño, con expresiones verbales dirigidas principalmente a todo el grupo, así como en la censura-llamado de atención, en este caso con expresiones dirigidas principalmente a cada estudiante.***

En efecto, por un lado, el profesorado emite constantemente frases o expresiones cortas que buscan estimular al estudiantado en la ejecución de la tarea y que no desista en su esfuerzo. Estas frases permiten un contacto permanente con el estudiantado, pero en ocasiones llega a convertirse en un acto mecánico, que alienta y felicita, aunque se estén cometiendo errores.

Identificar que este tipo de información evaluativa es la más relevante en el discurso del profesorado, es admitir que se relega otro tipo de información valiosa, como presentarle al estudiante las razones de por qué se están haciendo bien o mal las tareas, cómo se puede mejorar el desempeño, o preguntarles cómo podría hacerse mejor; información que les permitiría interiorizar el aprendizaje y ser conscientes de lo que están realizando.

Es posible que haya un desconocimiento en el profesorado sobre la importancia del discurso en el aprendizaje significativo del estudiantado, y cómo desde la palabra, se puede materializar una evaluación formativa.

Por otro lado, la falta de escucha hacia el profesorado o los compañeros, el no realizar las tareas solicitadas, el mal uso de los materiales de clase, el uso de teléfonos móviles, entre otras, fueron las actitudes que motivaron el llamado de atención en el profesorado.

Las dos primeras subcategorías del discurso evaluativo son opuestas, pero con un centro de atención común: la evaluación de las actitudes. Ambas subcategorías se enfocan en evaluar el comportamiento del estudiantado, sea positivo desde el esfuerzo y la participación (motivación-felicitación), o desde la indisciplina (censura-llamado de atención).

El segundo lugar de esta subcategoría, demuestra un interés y preocupación del profesorado por mantener la disciplina de la clase y evaluar las actitudes disruptivas del estudiantado, aun cuando sus llamados de atención, estuvieron enmarcados en un ambiente de respeto y cordialidad por parte del profesorado.

Estas expresiones no contienen una información que aporte a la autonomía en el aprendizaje, o a la reflexión por parte del estudiantado sobre su desempeño, por el contrario, podría afirmarse que su sentido formativo es limitado.

- ***La corrección de errores y el ofrecimiento de soluciones, con una frecuencia muy inferior a las dos primeras subcategorías, ocupan el tercer y cuarto lugar en el discurso evaluativo durante la interacción, presentando, preferentemente, un carácter de atención individual.***

La amplia diferencia, entre la información correctiva y el ofrecimiento de soluciones con respecto a las dos primeras subcategorías, se corresponde con lo expresado por el profesorado en sus concepciones y la planificación de la evaluación en relación a su marcado y declarado interés en evaluar las actitudes y dejar en un segundo plano las habilidades y destrezas motrices.

La información correctiva aparece muy por encima del ofrecimiento de soluciones, lo que indica, que la atención del profesorado estuvo más enfocada en presentarle al estudiantado directamente cómo debía realizarse la tarea y en menor proporción, en brindarle alternativas para que ellos descubrieran cómo hacerlas mejor. Esta prevalencia de la información correctiva, puede ser un reflejo del papel tradicional del profesor, donde su función principal es explicar y demostrar, para que el estudiantado ejecute los movimientos de manera correcta y cercana al modelo ideal.

- ***El profesorado, aunque con una frecuencia significativa menor, recurre a la subcategoría informativa con un doble propósito: el casi inexistente de comunicar los criterios de evaluación del aprendizaje, y el dominante de presentar el estado personal sobre las calificaciones para aprobar o reprobar la unidad didáctica.***

En efecto, las expresiones que tenían como fin compartir los criterios de evaluación fueron realmente escasas. Sólo Juan y Diana presentaron al estudiantado cuáles eran los indicadores de desempeño definidos en sus planificaciones de la unidad didáctica. Asimismo, Diana, Luis y Juan presentaron los criterios para realizar la autoevaluación y coevaluación. En el otro lado se encuentran Pedro, Carlos y María quienes no mencionaron ninguna información al respecto.

La poca información sobre los criterios de evaluación, muestra que no es una práctica común compartir con el estudiantado cómo serán evaluados o de donde surgirá la calificación y mucho menos construir de manera conjunta estos criterios de evaluación. Es posible que esta falta de comunicación hacia el estudiantado se deba a que los criterios no están claramente definidos y, por tanto, no pueden ser compartidos, aunque tampoco está claro que si los tuvieran le cederían responsabilidad al estudiantado para su aplicación.

Además, como sucede en diferentes momentos del discurso evaluativo, es preciso aclarar que el segundo propósito de la información (el estado personal sobre las calificaciones adolece de nuevo del problema de la identificación que se realiza entre calificación y evaluación, siendo la primera el objeto más habitual de esta subcategoría de información.

- ***La escasa o nula frecuencia de las subcategorías argumentativa e interrogativa refleja la falta de disposición del profesorado o su desconocimiento sobre el valor de su uso para que el estudiantado tome conciencia de sus errores y aciertos y dote de sentido a los aprendizajes.***

En efecto, entre el profesorado participante la argumentación, o explicación de las causas de los errores, fue poco frecuente y en el caso de Diana fue nula. En Carlos, Pedro y María, sólo hubo dos

o tres expresiones al respecto. Por su parte, Luis y Juan fueron quienes más utilizaron este tipo de discurso, con presencia en casi todas las clases.

Es posible que el desconocimiento del profesorado sobre la importancia del discurso en la enseñanza, sea un factor determinante para que los docentes no emitan información valiosa, que le permita al estudiantado conocer la razón de sus errores y aciertos, y a la vez, tomar conciencia y dotar de sentido los aprendizajes que están circulando en la clase.

Esta falta de argumentación e interrogación, también puede explicarse desde el desconocimiento de la evaluación como una acción permanente, que no se limita a la calificación, sino que está inmersa en el discurso, y cómo a través de él se pueden reforzar los aprendizajes y promover las relaciones con aprendizajes previos o futuros.

Por su parte, la información interrogativa, también es una manera de favorecer la reflexión del estudiantado, de modo que las preguntas inviten a verbalizar los aprendizajes y dificultades. En otras palabras, a promover la autoevaluación de su proceso. En este caso, el profesorado no hizo mucha alusión a este tipo de información, o en el caso de Luis, fue nula.

Es de resaltar que las pocas preguntas realizadas, se centraron en conocer cómo se sintió el estudiantado durante las tareas, y muy pocas se dirigieron a elementos propios de las tareas motrices. De igual manera, la mayoría de estas preguntas se dirigieron a toda la clase, en consecuencia, algunas no tenían respuestas, ya fuera por el silencio del estudiantado o porque el profesor continuaba con su clase, sin escuchar las respuestas.

La baja presencia de este tipo de información, se convierte en un aspecto a mejorar en el discurso evaluativo del profesorado, dados los aportes que generan para un aprendizaje autónomo y una enseñanza de calidad.

- ***La subcategoría definida como "indicación de errores" es poco frecuente en el discurso evaluativo del profesorado, lo que, en principio, podría interpretarse como un elemento positivo, pero que no es así dada la ausencia de otras como el ofrecimiento de soluciones, la correctiva o argumentativa.***

Debemos recordar que la subcategoría indicación de errores se limita a señalar las equivocaciones del estudiantado sin ofrecer una explicación o alternativa de solución o cómo debería hacerse bien, ya que cuando así se hace, la intervención docente ha sido valorada como "ofrecimiento de soluciones", "argumentativa" o "correctiva". En un sentido general, tomando en consideración la definición adoptada en este estudio, la escasa frecuencia de esta subcategoría debería ser valorada de forma positiva, siempre que la presencia, en el discurso evaluativo del profesorado, de las otras tres subcategorías señaladas fuera relevante.

Puesto que no ha sido esa la realidad del discurso, la valoración debe matizarse, ya que al no existir una alta frecuencia de ofrecimiento de soluciones, argumentación o corrección, al menos la existencia de indicación de errores podría ofrecer una información al estudiantado sobre lo que no realiza correctamente, contribuyendo a su toma de conciencia.



- ***La escasísima presencia de información evaluativa de tipo sancionador podría interpretarse como un hecho positivo, aunque la constante presencia de elementos coercitivos, como la omnipresente planilla de calificación, pueden estar jugando ese papel sin la necesidad de discursos sancionadores del profesorado.***

La información sancionadora es una huella de la evaluación como mecanismo de poder, que coacciona al estudiantado a realizar las tareas motrices, a cambio de no obtener una mala calificación. En ese sentido, su escasa presencia, salvo la excepción de un profesor ya señalada anteriormente, debería ser, en principio, valorada de forma muy positiva.

No obstante, también en este caso es necesario matizar nuestra valoración. Después de convivir con el profesorado y el estudiantado de esta investigación durante un largo tiempo, cabe la duda sobre lo interiorizada que puede estar la presión de la calificación como elemento de poder, lo que supondría que su utilización consciente por parte del profesorado no fuera tan necesaria. La presencia constante de elementos como la planilla de evaluación, que en realidad son planillas de calificación diaria y constante, son un reflejo de esta postura sancionatoria de la evaluación, aunque no se haga manifiesta en el discurso de manera explícita.

#### **8.4 Conclusiones sobre el cuarto objetivo: Analizar la acción evaluativa que realiza el profesorado durante la unidad didáctica.**

El análisis de la acción evaluativa se realiza sobre la observación de la puesta en práctica, por parte del profesorado, de los elementos constitutivos de la evaluación (momentos, actores, contenidos e instrumentos). Aunque este tipo de acciones se producen de forma simultánea a los aspectos del discurso docente explorados en las conclusiones al objetivo 3, hemos preferido una presentación por separado para, precisamente, diferenciar los discursos evaluativos de las acciones que llevan a cabo.

- ***El profesorado, en coherencia con lo declarado sobre su planificación, realizó lo que entiende por evaluación clase a clase, identificándose esta acción como una calificación continua a través del registro de calificaciones o símbolos claves.***

Esta práctica calificativa del profesorado está más vinculada a un tipo de evaluación sumativa, ya que la observación no estructurada que realizaban al estudiantado tenía como producto una calificación, la cual era acumulativa y definía la calificación final de la unidad didáctica.

Esta práctica deja en evidencia la mezcla de ideas que presentó el profesorado sobre la evaluación. Por un lado, la visión tradicional de la evaluación como medición del aprendizaje, expresado en la calificación que asignan en cada clase. Por otro, el deseo de asumir la evaluación como un proceso formativo que no se limita a un momento específico, reflejado en su intención de evaluar en todas las sesiones. Pero este deseo no se convierte en realidad debido a la falta de criterios claros sobre la evaluación de los aprendizajes, lo que hace que el profesorado realice una apreciación subjetiva en cada clase para calificar.

Así mismo, se evidencia que la confusión terminológica entre calificación y evaluación no se queda en el lenguaje, sino que se refleja en su acción evaluativa durante el desarrollo de la unidad de enseñanza.

- ***Se confirma en el análisis de la acción que la tradición sumativa y acreditadora influye fuertemente en el profesorado, al ser la heteroevaluación del aprendizaje la principal estrategia utilizada por todo el profesorado, la autoevaluación del estudiantado escasa, ausente de criterios y referida a reflejar el comportamiento en una calificación, y la coevaluación prácticamente inexistente.***

El procedimiento constante del profesorado fue tomar su planilla de seguimiento, llamar a lista y asignarle a cada estudiante una calificación o un símbolo. Algunos docentes lo realizaron con mayor frecuencia que otros, como fueron los casos de Luis y Carlos, quienes repitieron esta acción seis de las siete clases observadas. Juan fue quien menos utilizó esta estrategia, cuatro clases de siete observadas, las otras tres fueron autoevaluaciones o coevaluaciones.

No cabe duda que el protagonismo del profesorado al evaluar, es un reflejo de la importancia que le otorgan a la calificación, a pesar de las explicaciones que han manifestado intentando demostrar lo contrario. A la vez, esta acción de llamar a lista y emitir la calificación toma entre cinco y diez minutos, donde el protagonista es el profesor y no el aprendizaje del estudiantado. Aunque hacen un gran esfuerzo por alejarse de la racionalidad técnica desde la teoría, en la práctica, les resulta difícil reflejarlo y centran su atención en la calificación.

Por su parte, la autoevaluación del estudiantado se presentó de dos formas, la primera fue la autoevaluación orientada con criterios que finalizaba con una calificación, y la segunda fue la autocalificación a partir de la pregunta “¿Qué nota se merece?”. Esta última fue la más recurrente.

Hubo momentos en que el profesorado no estaba de acuerdo con la calificación del estudiante, tal vez, porque falta una formación en el estudiantado que les permita asumir la autoevaluación como una actividad reflexiva y de autorregulación, y no sólo asociada a la calificación.

En los ejercicios de autoevaluación se identifica una ausencia de criterios claros por parte del profesorado. Fueron pocas las oportunidades en que el profesorado presentaba los criterios para emitir una nota, la práctica general fue preguntar por la calificación directamente. En consecuencia, el estudiante carece de elementos concretos que le faciliten la reflexión y la toma de decisiones sobre su calificación.

En la autoevaluación que conducía a una calificación, aparece la que Pedro, Diana y Juan debían realizar como parte de la directriz institucional.

Desde las primeras entrevistas el profesorado manifestó que el estudiantado siempre vincula la evaluación con la calificación. Desde ahí justifican que, en su lenguaje, utilicen siempre la calificación al dirigirse al estudiantado. Si bien esta situación es comprensible desde la tradición sumativa de la evaluación, se evidencia un mínimo esfuerzo en el profesorado para modificar estos conceptos y proponer experiencias diferentes, que lleven al estudiantado hacia una visión formativa de la evaluación.

En cuanto a la coevaluación, las pocas veces que se realizó una coevaluación se hizo de dos maneras: La primera estuvo guiada por criterios y finalizaba con una calificación. La segunda fue por medio de preguntas durante las clases y no representaban una nota.

En la primera de las formas, es posible observar los casos de Juan y Luis, ya que presentaron los criterios de manera escrita para realizar la coevaluación. A partir del análisis de los criterios, el estudiantado asignaba una calificación según su juicio de valor sobre la consecución de los mismos.

Se encontró que en Juan es una actividad que realiza con alguna regularidad, así lo reflejan los cuadernos del estudiantado al revisar unidades anteriores. Además, la actitud que tuvo el estudiantado al realizar las coevaluaciones fue tranquila y cómoda. En contraste, los estudiantes de Luis y Diana, se mostraron asombrados por la coevaluación y se evidenció que no estaban familiarizados con este tipo de ejercicio.

La manera en que Diana realizó este ejercicio fue preguntando a todo el grupo por la calificación que asignarían a sus compañeros y la registró en la planilla.

Diana, Juan y Pedro realizaron algunas preguntas en el desarrollo de las tareas, orientadas a la coevaluación. Su propósito no era calificar sino promover la participación del estudiantado y conocer su opinión sobre el desempeño de sus compañeros. Es de aclarar que estas preguntas fueron acciones esporádicas entre el profesorado. Carlos y María no realizaron ninguna actividad coevaluativa, tal como estaba previsto desde su planificación.

- ***La participación del estudiantado en la evaluación de la enseñanza está prácticamente ausente de la acción evaluativa del profesorado, como también lo están las acciones destinadas a conocer la opinión de los compañeros docentes o de ellos mismos, a través de la autoevaluación.***

Juan fue el único docente que solicitó la evaluación de la enseñanza en dos oportunidades y no lo hizo al final de la unidad, sino en clases intermedias. A la vez, fue el único profesor que plasmó su autoevaluación de manera escrita en un formato institucional.

Luis solicitó evaluar su enseñanza en la última sesión de manera escrita. Por su parte Diana no llevó a cabo la que estaba prevista en su planificación.

Diana y María realizaron dos preguntas con el fin de conocer la opinión del estudiantado sobre cómo les había parecido el trabajo realizado durante la clase y qué era lo que no les había gustado de una tarea propuesta. Pero fueron hechos aislados durante toda la unidad didáctica.

Pedro y Carlos presentaron poco interés en esta evaluación desde la planificación, y así se vio reflejado en el desarrollo de la unidad didáctica sin vestigio alguno de su existencia.

Tal vez el desconocimiento de cómo evaluar la enseñanza, o la poca motivación del profesorado, sean las razones para que no se lleve a cabo. En cualquier caso, es necesario modificar la acción evaluativa del profesorado, hacia estrategias más participativas, que permitan la expresión del estudiantado y los mismos profesores, de modo que no se pierda el potencial que la evaluación tiene como factor de aprendizaje.

- ***El valor que le otorga el profesorado a las actitudes, en la evaluación del aprendizaje, evidencia su concepción de educación física, en la que los contenidos se convierten en meros medios para conseguir actitudes positivas en el estudiantado, pero carentes de significado en sí mismos.***

En efecto, tal y como se refleja en las acciones de evaluación del profesorado al finalizar cada clase y, asimismo, en las escasas acciones de autoevaluación y coevaluación, el centro de atención de la

evaluación es la actitud en la clase. Así, las ocasiones en que el profesorado presentó los criterios para realizar las autoevaluaciones o coevaluaciones, surgieron la participación, la responsabilidad y el comportamiento en la clase, como los elementos principales para emitir la calificación. A su vez, el comportamiento y la participación determinaban la nota que asignaba el profesor al finalizar la clase.

En este sentido, el estudiante que no tenía un comportamiento reprochable y participaba activamente de las tareas, tenía una calificación positiva; por el contrario, quien tenía problemas disciplinarios, no llevaba el uniforme o no participaba de la clase, obtenía una mala calificación.

Ante esta situación, es posible identificar la evaluación de las actitudes como una acción informal, que se basa sólo en la observación del comportamiento durante la clase, pero carece de criterios e instrumentos que permitan hacer un seguimiento a lo largo de las clases.

Desafortunadamente, el profesorado centra su atención en elementos disciplinarios y de forma (llevar uniforme o no, participar, portarse bien, etc.), dejando una acción más decidida sobre la educación en valores y el desarrollo de actitudes más vinculadas al desarrollo personal y social del estudiantado (autonomía, trabajo en equipo, solidaridad), al tiempo que se reduce significativamente la atención a otros tipos de contenidos.

- ***Los contenidos conceptuales están presentes en la acción evaluativa de forma escrita por propia normativa de los colegios, pero en muchas ocasiones se intenta realizar de forma oral por medio de preguntas durante las propias clases, con la lógica dificultad de obtener y registrar información valiosa de todos para una auténtica evaluación.***

Aunque ningún profesor contempló en su planificación que la evaluación de los contenidos conceptuales podría hacerse por medio de preguntas durante las clases, y todos referenciaban tareas teóricas como el medio principal para evaluar los conceptos, algunos profesores, como Carlos, Pedro y Juan, utilizaron con cierta frecuencia las preguntas al inicio de las clases o sobre las tareas realizadas en clase con el fin de obtener información sobre el conocimiento del estudiantado.

Esta forma de proceder, no tenía como fin emitir una calificación, sino favorecer la participación del estudiantado en la clase y reforzar los aprendizajes conceptuales de la unidad didáctica, al tiempo que permite al docente conseguir información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de contenidos.

Carlos, Pedro, Diana y María, utilizaron trabajos teóricos durante las clases o como actividades extraescolares. Este tipo de evaluación sí conllevó a una calificación.

La evaluación de los conceptos está totalmente ausente en Luis, en coherencia con lo expresado cuando se analizaron sus concepciones y decisiones pre-interactivas.

- ***Los contenidos procedimentales son los que están más ausentes en la evaluación del aprendizaje, no pudiéndose observar en las acciones evaluativas ni cómo son evaluados ni identificar su contribución en la calificación que se asignaba al final de cada clase.***

En efecto, el análisis de la acción evaluativa del profesorado durante el desarrollo de la unidad didáctica no permite identificar cómo se lleva a cabo la evaluación de los procedimientos. Sin duda, la imposibilidad de identificación tiene relación con la ausencia de instrumentos y criterios claramente

definidos. Una ausencia que, aunque incomprensible para un área eminentemente procedimental, es coherente con el discurso evaluativo que mantenía el profesorado en el que se observó que la prioridad no estaba en potenciar los aprendizajes propios del área, sino en mantener un clima afectivo y regular las conductas disruptivas del estudiantado.

Así mismo, en la acción evaluativa no es posible saber si la calificación que emitía el profesorado al finalizar la clase, se basaba en el desempeño del estudiantado durante las tareas motrices, tal como lo aseguró el profesorado en su planificación.

Solamente dos profesores, Luis y Juan, propusieron un criterio procedimental, y lo hicieron para realizar la autoevaluación y coevaluación en un momento del desarrollo de la unidad didáctica.

➤ ***El instrumento más utilizado por el profesorado para registrar información fue la planilla de seguimiento, seguido del cuaderno del estudiante, reflejando una concepción de certificación sumativa de la evaluación y no un verdadero seguimiento del progreso en el aprendizaje.***

Así como lo expresó el profesorado en su discurso sobre planificación en la fase pre-interactiva, para ellos la planilla se convirtió de hecho en el instrumento principal donde se registran las calificaciones producto de las observaciones no estructuradas al estudiantado. Cabe mencionar, como ya se señaló anteriormente, que en las planillas también quedaban consignadas todas las calificaciones que surgieron de otras estrategias (trabajos teóricos, exámenes, autocalificaciones y coevaluaciones), adquiriendo una importancia incuestionable como fuente de información para la evaluación del aprendizaje.

Esta planilla no contiene en sí misma los criterios para observar al estudiantado, así como tampoco aparecen definidos en ningún otro instrumento. Sin embargo, el conjunto de números y símbolos registrados allí, se convierten en la memoria del profesor y le permiten identificar las actividades realizadas en cada clase, cómo fue el trabajo del grupo en relación a sus calificaciones, cuál es el estudiante con mayores problemas disciplinarios, quién no participa de la clase, cómo es llevado el uniforme, etc.

Por estas razones, el profesorado rescata el valor que tiene esta planilla como un instrumento de registro y prueba de su evaluación ante el estudiantado, los padres de familia y las directivas escolares. Se trata así de un elemento de justificación de una labor de control, más que de un instrumento al servicio de una evaluación real de los aprendizajes.

Otro instrumento utilizado por Juan, Carlos, Diana y Pedro fue el cuaderno del estudiante. A excepción de Juan, tal y como habían declarado en la fase pre-interactiva, todos utilizaron el cuaderno como el lugar donde plasmaron las tareas teóricas; hicieron un uso de él como instrumento para calificar, pero no para recolectar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Juan tenía definido, desde su planificación que el cuaderno era un instrumento importante en su acción evaluativa, ciertamente hizo un uso frecuente de él y permitió que el estudiantado registrara sus propias construcciones, reflexiones y dificultades surgidas en la clase, mostrando una coherencia entre su discurso y su acción evaluativa.

Otros instrumentos utilizados fueron las fichas para registrar la frecuencia cardíaca, propuesta y aplicada por María en el desarrollo de la unidad didáctica, así como las tareas teóricas de Carlos y Diana.

Un instrumento común en Juan, Diana y Pedro es la prueba teórica que solicita el colegio en cada periodo. Debido al momento del curso en el que se realizó nuestra investigación, esta prueba evaluó los contenidos conceptuales de todo el año escolar.

- ***A pesar de que el profesorado empleó otras estrategias y otros momentos y actores, las directrices institucionales, presentadas en la fase pre-interactiva, se reflejaron en la acción evaluativa en los momentos previstos para ello, tanto en referencia a la autoevaluación (autocalificación) como a la prueba teórica.***

La autoevaluación, a partir de los parámetros establecidos por la institución, se llevó a cabo en los momentos definidos para ello. Sin embargo, Juan, Diana y Pedro, realizaron ejercicios de autoevaluación y/o autocalificación en otros momentos de la unidad con criterios diferentes y no exigidos por la institución.

La prueba teórica también se llevó a cabo al finalizar la unidad didáctica, ésta recogió los contenidos abordados durante todo el año escolar, tuvo un valor del 20% y se realizó finalizando la unidad didáctica. La evaluación de los conceptos no se limitó a esta prueba, sino que el profesorado utilizó otras estrategias como las tareas teóricas extra escolares y especialmente, la evaluación oral durante las clases.

#### **8.5 Conclusiones sobre quinto objetivo: Analizar las reflexiones que pueden surgir en el profesorado una vez finalizado el proceso evaluativo de la unidad didáctica.**

- ***El discurso del profesorado, al final de un proceso de enseñanza, referido a su posible reflexión sobre la evaluación es escaso, reflejando la ausencia del hábito de pensar y cuestionarse cualquier aspecto relacionado con esa fase del proceso.***

Las expresiones del profesorado, en esta fase del estudio, se mostraron ampliamente diferentes a las entrevistas iniciales. En las primeras conversaciones donde se abordaron las concepciones y acciones sobre la evaluación, sus relatos fueron extensos, con constantes referencias a sus experiencias anteriores y anécdotas. Por el contrario, este último momento se caracterizó por respuestas cortas y concretas, que no permitían ahondar en sus palabras.

Esta situación puede tener diversas lecturas. Por un lado, puede ser la poca costumbre que tiene el profesorado en reflexionar sobre su propia enseñanza, y más aún, verbalizar estos pensamientos. Por otro, la rutina que se crea en la enseñanza al pasar de una unidad a la otra, de un grupo a otro y de un año a otro, requiere un gran esfuerzo en el profesorado para identificar los momentos que ameritan una pausa y realizar una evaluación que los lleve a aprovechar las experiencias para mejorar su labor como docentes.

Por último, es importante reconocer que la poca formación en evaluación conlleva el desconocimiento de estrategias, que les posibiliten realizar su evaluación y obtener información valiosa para reflexionar sobre su desempeño e implementar acciones de cambio.

- ***La percepción del profesorado sobre su enseñanza durante la unidad didáctica fue positiva, sustentando esa percepción sobre los logros de aprendizaje obtenidos por el estudiantado, no reflejándose en ningún momento una reflexión crítica sobre la planificación e implementación de la misma, ni un cuestionamiento sobre los resultados en el aprendizaje.***

A pesar de las dificultades que algunos docentes mencionaron, como la falta de clases y los cambios de horario, tienen una percepción positiva de su enseñanza.

Esa percepción positiva, así como la satisfacción general con su labor como docentes, la fundamentan en que, en su opinión, el aprendizaje adquirido por el estudiantado demuestra que se han logrado los objetivos propuestos.

La única excepción a esa percepción general es María, ya que situaciones ajenas a su voluntad, la llevaron a no desarrollar una unidad didáctica como lo tenía previsto, de ahí que la percepción de su trabajo sea negativa.

El análisis global de lo declarado por el profesorado y el contraste con lo sucedido en el desarrollo de la enseñanza, nos inducen a pensar que, salvo la excepción señalada, no existe un cuestionamiento crítico real del proceso de enseñanza que han planificado e implementado. El logro de los objetivos por parte del estudiantado ofrece razonables dudas de verisimilitud, puesto de las prácticas evaluativas son cuestionables en sí mismas por falta de sistematización en el qué y en el cómo de la evaluación, en consecuencia, el logro de los propósitos es una incógnita. Además, cabe cuestionar la calidad de un proceso de enseñanza definido por objetivos parciales y con un fuerte sesgo hacia la valoración de comportamientos, ignorando aprendizajes de tipo conceptual y procedimental claves para el desarrollo de una educación física de calidad.

- ***El profesorado tiene una percepción positiva de su acción evaluativa, sustentada sobre el cumplimiento de las rutinas establecidas, pero carente de una reflexión crítica sobre la adecuación de esas rutinas para mejorar los aprendizajes.***

De acuerdo a lo expresado por el profesorado, su acción evaluativa se realizó acorde a lo esperado, sin cambios sustanciales en su acción, lo cual los deja satisfechos con el trabajo realizado, sin que exista una mayor reflexión sobre su propia acción. De nuevo, sólo María confirma su sensación de desilusión con la unidad didáctica y reconoce que hubo falencias en su proceso evaluativo.

Con una cierta similitud a lo señalado anteriormente respecto de la satisfacción con su enseñanza, la valoración positiva de la acción evaluativa se sustenta sobre la percepción de haber cumplido con las rutinas establecidas, pero la conciencia crítica, para plantearse si esas rutinas son realmente las más adecuadas para incidir de manera positiva sobre el proceso de aprendizaje del estudiantado, es limitada, aun cuando, como se expresa en la siguiente conclusión se dan casos en los que existe una reflexión sobre posibles cambios.

- ***La percepción positiva del profesorado respecto de su acción evaluativa no evita que algunos docentes dejen abierta la posibilidad de realizar cambios en futuras unidades de enseñanza, aunque su pensamiento se encamina a aspectos formales, e incluso cambios en instrumentos, pero no a cambios en la finalidad, contenidos o actores de la evaluación.***

Carlos y Diana, señalan varias acciones que les gustaría mejorar en próximas unidades: Ser más rigurosos con el estudiantado en relación a los tiempos para entregar trabajos, hacer examen escrito y sensibilizar más al estudiantado sobre la importancia de la autoevaluación. Todos ellos, aspectos más formales que cambios de fondo sobre la evaluación (establecimiento de criterios evaluativos claros, aprendizaje integral, mayor participación del estudiantado, evaluación al servicio de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, construcción e implementación de instrumentos evaluativos...).

Juan y Luis no señalan cambios inmediatos, pero no descartan implementar nuevas estrategias o instrumentos, si así lo ven conveniente. Lo que, en definitiva, indica una falta de reflexión sobre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque se valore la posibilidad de que, al menos, se piense en alguna futura modificación.

- ***El pensamiento post-interactivo del profesorado sobre la evaluación se centra en los procedimientos e instrumentos utilizados y en su posible modificación, sin que exista referencia o reflexión crítica alguna sobre los propósitos que tienen con la evaluación o cómo puede servirles como herramienta para mejorar su enseñanza.***

Los cambios propuestos en la conclusión anterior, o la posibilidad de hacerlos, se enmarcan en una reflexión superficial limitada a las estrategias o instrumentos, pero no hay un cuestionamiento profundo sobre el valor formativo de la evaluación realizada o cómo mejorarla.

La reflexión en un maestro, no se presenta de manera espontánea con el paso de los años en la docencia, se requiere de una orientación que pocas veces ofrece la formación inicial y permanente, además de una motivación intrínseca del maestro.

Los docentes participantes, han manifestado su disposición para aprender y mejorar su enseñanza, sólo falta propiciar espacios de construcción conjunta que les brinde experiencias significativas sobre el proceso evaluativo.

- ***La participación en la investigación y conocer los resultados del estudio, le generó al profesorado una inquietud sobre su evaluación, al punto que algunos realizaron proyectos con el estudiantado para modificar sus prácticas.***

Una vez finalizado el trabajo de campo, el profesorado manifestó en conversaciones informales, que participar en esta investigación les permitió pensarse como maestros y maestras no sólo en el ámbito evaluativo, sino en sus maneras de abordar la clase y de relacionarse con el estudiantado.

Una prueba de estas reflexiones fue la experiencia de autoevaluación que propusieron Juan, Diana y Pedro. Ellos cuestionaron la pertinencia de los criterios de autoevaluación definidos en el colegio y la manera esquemática de realizarla al finalizar la unidad. Como alternativa propusieron



una autoevaluación por medio de un relato escrito del estudiantado y luego compartido en un diálogo con el docente. Estas estrategias lograron una participación activa del estudiantado.

Esta experiencia fue sistematizada y socializada en un congreso internacional.

## **8.6 Epílogo: consideraciones en torno a la pregunta de investigación.**

Una vez presentadas las conclusiones de manera específica para cada objetivo propuesto, presentamos unas ideas generales que cierran este capítulo con las cuales pretendemos responder a la pregunta que orientó esta tesis. ¿Cuál es el pensamiento y la acción evaluativa del profesorado de educación física de la educación básica secundaria y media de la ciudad de Medellín?

En primer lugar, encontramos que las concepciones de evaluación del profesorado se mueven entre los deseos de asumir una evaluación procesual y reflexiva, pero a la vez, se contradicen con expresiones de la evaluación como mecanismo de medición, control y verificación. En este sentido, el profesorado no presenta una concepción de evaluación que pueda identificarse con claridad, sino que sus discursos son una combinación de ideas, funciones y finalidades desde posturas técnicas y prácticas.

Esta contradicción en sus concepciones, va tomando mayor inclinación hacia una racionalidad técnica en sus discursos sobre la planificación y la acción evaluativa. Allí el protagonismo lo asume la calificación como medio de relacionarse con el estudiante y el aprendizaje, dejando su idea de evaluación formativa en una pretensión que no logra materializarse en sus prácticas.

La evaluación ligada a la calificación permea todos los elementos que la constituyen, es decir, los actores, momentos, instrumentos y contenidos. En el caso de los actores, el protagonista principal es el docente, asumiendo casi toda la responsabilidad de calificar el aprendizaje y dejando pocas opciones al estudiantado de participar a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la enseñanza.

Asimismo, los momentos de la evaluación se presentan desde el discurso como una acción constante y permanente, no obstante, la acción evaluativa muestra que se lleva a cabo una calificación continua, muy asociada con la evaluación sumativa donde cada nota es determinante para la evaluación final.

En el caso de los instrumentos, el profesorado señaló desde las ideas de planificación y la propia acción evaluativa, que la planilla es el instrumento privilegiado para registrar las calificaciones y controlar la participación del estudiantado. En consecuencia, el profesorado carece de instrumentos concretos con criterios definidos para obtener información valiosa que permita realizar ajustes al aprendizaje o la enseñanza.

En cuanto a los contenidos, podríamos decir que es el componente con mayores contradicciones entre el profesorado. Por un lado, las ideas de educación y educación física manifestadas por los docentes, están enmarcadas en el propósito de promover valores que potencien la formación integral del estudiantado, de allí que los contenidos de la educación física sean asumidos como un medio para lograrlo. Igualmente, sus discursos sobre la planificación de la evaluación resaltan los contenidos actitudinales como centro de su interés evaluativo, desdibujando los contenidos procedimentales y conceptuales.

Sin embargo, el discurso evaluativo y las acciones que lo acompañan, centran su interés en calificar y destacar las actitudes individuales centradas en aspectos disciplinarios como la participación activa en la clase, el comportamiento o el uniforme y no el respeto, la solidaridad, la autonomía, etc.,

Finalmente, la investigación permite concluir que, el momento posterior a la unidad didáctica (post-interactivo), no sugiere una reflexión en el profesorado sobre la evaluación realizada. Los pocos cuestionamientos se presentan sobre los instrumentos o procedimientos realizados, pero no hay un análisis sobre los propósitos de la evaluación y sus aportes para mejorar la docencia.

## **Capítulo 9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO 9. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

*En la utopía de ayer se incubó la realidad de hoy,  
así como en la utopía de mañana palparán nuevas realidades.  
José Ingenieros (1877-1925)*

Es indudable que las investigaciones tienen un margen de mejora que está enmarcado en la incapacidad de abarcar todas las dimensiones que requiere el fenómeno estudiado. Especialmente sucede cuando el fenómeno abordado es el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos institucionales, definidos por una gran complejidad de las relaciones entre sus protagonistas y los propios marcos normativos, a la vez, cargados de creencias, expectativas, tradiciones y valores que enmarcan situaciones muy diversas.

En ese contexto de complejidad de una realidad, a continuación, se presenta una autocrítica al trabajo realizado, así como algunas líneas de investigación futuras o preguntas que pueden seguir alimentando la discusión. De igual manera, se presentan algunas sugerencias para la formación inicial y permanente del profesorado que surgen de esta investigación.

La primera limitación que es pertinente señalar está en el propio diseño metodológico. Igual que cualquier metodología investigativa, el diseño y el enfoque elegido tienen restricciones inherentes a sus propias características, a la vez que presentan algunas fortalezas con respecto a otras opciones metodológicas.

En primer lugar, la metodología cualitativa limita en sí misma el número de participantes del estudio, dado que, por un lado, el volumen de información que genera debe corresponderse con los tiempos reales para el desarrollo del estudio, en este caso, los tiempos administrativos del Doctorado, y, por otro, precisa de un exhaustivo seguimiento de las acciones de intervención de los participantes que obliga a un número de casos limitados. En consecuencia, las conclusiones se refieren especialmente a los casos abordados y sus características, aunque es posible identificar algunas ideas generales que pueden ser transferidas a otros contextos.

En segundo lugar, la investigación cualitativa se convierte en la lectura e interpretación de una fotografía de lo que era cada profesor o profesora en un momento determinado, es decir, cómo era el profesorado con ese grupo y con ese tema. Es probable que, en la actualidad, tal vez por el propio efecto de la investigación en la que han participado, algunas conductas se hayan modificado y otras hayan permanecido, pero ninguna opción podría asegurarse si no está de por medio otro proceso investigativo. Para una persona dedicada a la formación, como es la autora de este estudio, esta inicial limitación se constituye en un estímulo para promover prácticas permanentes de reflexión y análisis de los procesos formativos, tanto iniciales como continuos, con el objeto, entre otros, de conocer mejor los procesos evolutivos de los docentes y anticipar propuestas de intervención formativas.

En tercer lugar, es posible que la grabación en video o audio de las clases, se convirtieran en una intromisión al desarrollo natural de las clases y en algún momento el profesorado se viera cohibido en su acción. Aunque todos manifestaron su tranquilidad ante este aspecto, también reconocieron que las primeras sesiones fueron de adaptación a estos instrumentos.

En cuarto lugar, se puede concebir como limitación la poca homogeneidad en el análisis documental realizado, dado que no fue posible acceder a la misma información en todo el

profesorado, es decir, en algunos, por causas ajenas a la propia investigadora, no fue posible conocer sus planeaciones de las unidades didácticas o los cuadernos del estudiantado, o el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por último, es conveniente señalar como una limitación de este estudio la ausencia de la voz del estudiantado, dado que su percepción sobre la acción evaluativa del profesorado sería valiosa para contrastar el pensamiento del profesor y su acción evaluativa. En este sentido, las limitaciones se convierten en alternativas para investigaciones futuras, de ahí que sería interesante realizar un estudio similar que incluya la participación activa del estudiantado sobre la acción evaluativa.

Por otro lado, si una de las limitaciones de este trabajo es el número reducido de casos, puede ser de gran interés llevar a cabo una investigación más amplia con una metodología descriptiva que permitiera abarcar un mayor número de docentes y conocer desde instrumentos más estructurados, una imagen de las concepciones y la acción del profesorado sobre la evaluación en las tres fases de la enseñanza.

Dados los resultados de este estudio, sería interesante explorar cómo es el discurso y la acción evaluativa del profesorado de otras áreas curriculares, a fin de saber qué valor le otorgan a la evaluación de las actitudes, cómo valoran los conceptos y procedimientos y en qué se parecen o diferencian con el profesorado de educación física. Contrastar estas concepciones y prácticas sería un punto de referencia sobre cómo es abordada la evaluación como un tema de interés general en la educación y qué papel juega la educación física como área obligatoria en las instituciones educativas del país.

De igual manera, sería interesante analizar los planes curriculares que tienen las facultades formadoras de licenciados en la ciudad en la que se ha desarrollado esta investigación, como un ejercicio investigativo que permitiría contrastar o corroborar la información suministrada por el profesorado participante sobre la escasa presencia de la evaluación como un tema en su formación inicial. A la vez, permitiría conocer cómo ha evolucionado la formación inicial sobre la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tratar de conocer aspectos como la relevancia que tienen en las prácticas de los propios formadores, o tratar de responder a interrogantes como qué tipo de sistemas de evaluación, procedimientos e instrumentos se desarrollan y se cuestionan o se justifican en la formación inicial, cuáles son las prácticas de evaluación dominantes durante los procesos formativos, qué materias de los planes curriculares abordan la evaluación, entre otros.

Son también diversas las preguntas, dirigidas al profesorado en activo, que podrían constituirse en nuevas investigaciones y darían continuidad a la evaluación como objeto de estudio complejo, algunas son: ¿Cómo varían las concepciones y la acción evaluativa del profesorado en función del nivel escolar (primaria, secundaria, universidad)? ¿Cómo son las concepciones y la acción evaluativa del profesorado que labora en una institución privada? ¿Cómo influye el tema de enseñanza en el discurso evaluativo?

Para concluir este capítulo, es necesario proponer algunas reflexiones sobre las implicaciones de nuestro estudio desde una perspectiva de intervención educativa. En primer lugar, conviene recordar que los estudios han demostrado que llevar a cabo experiencias de evaluación formativa en la formación inicial genera mayores posibilidades de ser reproducidas posteriormente en la práctica pedagógica como maestros en ejercicio, por lo cual, se torna importante que la evaluación formativa sea un tema transversal en el futuro profesorado, donde se realicen reflexiones y discusiones sobre las prácticas evaluativas en diversos momentos de la formación y no como un tema concreto que finaliza con el curso.

Asimismo, los cursos de formación permanente deben preocuparse por este tema adoptando una metodología activa que favorezca el intercambio de ideas, experiencias, técnicas y estrategias evaluativas que puedan adaptarse a los contextos de la ciudad y la realidad de las aulas, donde se procure que sea el profesorado quien construya sus propios instrumentos, defina sus propios criterios de evaluación, interprete la información que se obtiene por medio de cada técnica y proponga acciones de cambio y transformación de sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, es comprensible que el discurso evaluativo es una huella de cada profesor o profesora, pero es necesario que el futuro profesorado identifique la importancia del discurso como un medio que favorece el aprendizaje en el estudiantado y la materialización de una evaluación formativa. En consecuencia, debe ser un elemento que se aborde con mayor profundidad en la formación inicial y permanente del profesorado.

Asimismo, entendemos que un docente que persiga una enseñanza de calidad, debería ser consciente de la importancia que reviste llevar a cabo un proceso evaluativo cuidadoso y respetuoso, que acompañe el discurso con una acción evaluativa participativa, por lo tanto, la formación inicial y permanente debe brindarle al profesorado la oportunidad de reflexionar a este respecto y proporcionarle herramientas para llevarlo a la práctica.





## **BIBLIOGRAFÍA**

## Bibliografía

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado-Gómez, R., Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J., & López-Rodríguez, A. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 183–202. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.001>
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30(30), 7–18.
- Alcaldía de Medellín. (2015a). Encuesta de Calidad de Vida.
- Alcaldía de Medellín. (2015b). Plan de Desarrollo Local. Comuna 12 La América. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2015c). Plan de Desarrollo Local. Comuna 1 Popular. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2015d). Plan de Desarrollo Local. Corregimiento San Antonio de Prado. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín, & Corporación Con-vivamos. (2009). Plan de Desarrollo Comuna 1. 2005-2015. Fase de divulgación y gestión.
- Álvarez, C., & González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1) (13 páginas).
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta & F. Imbernón (Eds.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139–158). Barcelona: Graó.
- Alves-Mazzotti, A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637–651.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Universidad Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79(4), 193–223.
- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Atieza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033–1048.
- Ayvazo, S., & Ward, P. (2011). Pedagogical Content Knowledge of Experienced Teachers in Physical Education: Functional Analysis of Adaptations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*,

- 82(4), 675–684.
- Azevedo, E. (2009). *Percepções dos professores de educação física sobre as orientações curriculares: estudo de caso dos colégios de aplicação no sul do Brasil*. Tesis Doctoral, Universidade do Minho, Braga.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 41–51.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, LX(223), 501–520.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143–154. <https://doi.org/10.1080/0013188032000133548>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Benevides, M., & Santos, C. (2004). Avaliação em Educação Física Escolar: o professor como sujeito avaliado no processo educativo. *Diálogos Possíveis*, 3(2), 159–174.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de investigación*. México: Prentice Hall.
- Biddle, B. (1989). Teoría, métodos, conocimientos e investigaciones sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 93–148). Barcelona: Paidós.
- Bigelow, W. (1990). Inside the classroom: social vision and critical pedagogy. *Teachers College Record*, 3(91), 437–448.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blázquez, D. (2003). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Bolseguí, M., & Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación Y Postgrado*, 21(1), 77–98.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bores, N. (2006). El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 25(1), 23–47.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona Próxima*, 15(julio-diciembre), 94–107.
- Bottorff, J. (2003). El uso de las grabaciones de vídeo en la investigación cualitativa. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 284–304). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Brown, G. (2002). *Teachers' Conceptions of Assessment*. Tesis Doctoral, University of Auckland, Auckland.
- Brown, G. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged version. *Psychological Reports*, (99), 166–170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G., Irving, E., & Keegan, P. (2008). *An introduction to educational assessment, measurement, and evaluation: improving the quality of teacher-based assessment* (2nd ed.). Nueva Zelanda: Pearson Education New Zealand.
- Brown, G., Kennedy, K., Fok, P., Chan, J., & Yu, W. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347–363. <https://doi.org/10.1080/09695940903319737>
- Brown, G., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210–220.
- Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75–89. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37286](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286)
- Brown, P. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1–13.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cabezas, D., González, C., & Carpintero, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 51–61.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmaj*, 7(13), 46–60.
- Cárdenas, F. (2005). Un perfil de evaluación en un grupo de docentes universitarios. *Enseñanza de las Ciencias, número ext*, 1–5.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, 21–34.
- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 23(2), 41–60.
- Carreiro da Costa, F. (2008). Issues in Research on Teaching in Physical Education. En J. Seghers & H. Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?* (pp. 11–25). Leuven: Acco Leuven/ Voorburg. Recuperado de [http://faber.kuleuven.be/onderzoek/dep1/symposium/2008-03-21Symposium/01\\_Francisco Carreiro da Costa.pdf](http://faber.kuleuven.be/onderzoek/dep1/symposium/2008-03-21Symposium/01_Francisco%20Carreiro%20da%20Costa.pdf)
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., & Diniz, J. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física,. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (4), 11–30.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.

## Bibliografía

- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castejón, F. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(2º semestre), 263–269.
- Castejón, F., Capllonch, M., González, N., & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65–91). Madrid: Narcea.
- Castejón, F., Giménez, F., Jiménez, F., & López, V. (Eds.). (2013). *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F., López-Pastor, V., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328–346.
- Castro, J., Martínez, L., & Chaverra, B. (2012). La investigación en pedagogía y didáctica aplicada a la educación física. *Revista Educación y Educadores*, 15(3), 411–428.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos- competencias y desempeño*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaverra, B. (2009). La educación física y el desarrollo humano, una relación en construcción. En I. Uribe & D. Gaviria (Eds.), *Guía Curricular para la Educación Física* (2ª, pp. 89–92). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaverra, B. (2012). *Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de Educación Física*. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en innovación, evaluación y calidad de la educación física, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 65–82. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004>
- Chaverra, B., Salcedo, H., & Barbosa, D. (2011). *La evaluación, mecanismo de reflexión y transformación del docente. Interpretación a partir de un grupo de profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia-Medellín*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Cheffers, J. (1983). Cheffers' adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS). En P. Darst, V. Mancini, & D. Zakralsek (Eds.), *Systematic observation instrumentation for physical education*. West Point: Leisure Press.
- Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª, pp. 133–155). Londres: Sage.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 442–539). Barcelona: Paidós.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª). New York: Routledge.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

- Coll, C., & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria Mathematics teachers ' conceptions about the functions of assessment in compulsory Abstract. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391–404. <https://doi.org/10.1174/021037009788964187>
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Colmenares, A. (2008). Evaluación formadora: ¿Estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Educare*, 12(3), 61–73.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá: Unión.
- Congreso de la República de Colombia. (2004). Ley 934. Por la cual se oficializa la Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física y se dictan otras disposiciones.
- Conte, L., & Moreno, J. (2000). La autoevaluación como elemento de reflexión y formación en Educación Física. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Volumen II* (pp. 27–37). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Contreras, O., & García, L. (2010). Comunicación y aprendizaje en educación física. En C. González & T. Lleixà (Eds.), *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Graó.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Correa, M., & Martínez, N. (2006). El pensamiento del profesor de Educación Física: un acercamiento a las prácticas educativas institucionales. *Lúdica Pedagógica*, 2(11), 34–51.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, M., & Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71–104.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37(3 trimestre), 26–33.
- Del Villar, F., Ramos, L., Cervelló, E., Julián, J., & Jiménez, R. (2002). El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(2), 45–64.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3ª, pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(2), 260–275.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997). Teachers assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical*

- Education*, 16(2), 211–228.
- Devís, J. (2000). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular* (2ª). Madrid: Visor.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J., & Castejón, F. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378–398. <https://doi.org/10.1112/jlms/s2-23.3.537>
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Díaz, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 70(4 trimestre), 16–24.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Díaz, L. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II–III(93), 171–192.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51–55. <https://doi.org/10.1177/002248717702800616>
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, (277), 29–42.
- Duke, L., & Stiggin, R. (1997). Mas allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Eisner, E. (2008). Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo? En *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª, pp. 257–264). Madrid: Akal.
- Ennis, C., & Zhu, W. (1991). Value orientations: a description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33–40.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11–43.
- Fernández-Balboa, J. (1993a). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 34(4 trimestre), 74–82.
- Fernández-Balboa, J. (1993b). Sociocultural Characteristics of the Hidden curriculum in Physical



- Education. *Quest*, 45(2), 230–254.
- Fernández-Balboa, J. (1999). Pedagogía crítica y EF en la escuela secundaria. *Revista Conceptos*, 6, 15–32.
- Fernández-Balboa, J. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315–330). Madrid: Biblioteca nueva.
- Fernández-Balboa, J. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia & J. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127–158). Barcelona: Inde.
- Fernández, J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de Educación Física en las etapas de primaria y secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fitzgerald, T. (2007). Documents and documentary analysis: reading between the lines. En A. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (2º, pp. 278–294).
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Foglia, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99–117.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3ª, pp. 695–727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, E., & Oliveira, J. (2004). Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, 10(3), 140–151.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª). México: Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Galeano, M. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García-Fariña, A., Jiménez, F., & Anguera, M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 171–182.
- García, A. (2015). *Análisis de discurso docente como recurso metodológico del profesorado de educación física en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, San Cristobal de La Laguna.

## Bibliografía

- García, G. (1996). La proclama. Un país al alcance de los niños. En *Colombia: Al filo de la oportunidad* (pp. 25–29). Bogotá: Presidencia de la República - COLCIENCIAS.
- García, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- García, H. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 19, 105–133.
- García, R., & Parra, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.
- Gebril, A., & Brown, G. (2013). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 16–33. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.831030>
- Gimeno, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3ª). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334–397). Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1992). Introducción. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 13–16). Madrid: Morata.
- Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., París, E., & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Giraldo, L., Rubio, E., & Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, 25–41.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales (Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje)*. Barcelona: Paidós
- Goc Karp, G., & Woods, M. (2008). Preservice Teachers' Perceptions About Assessment and Its Implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 327–346.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 20(1), 67–88.
- Gómez, M. (2013). Estructura y dinámicas de las Mesas de Educación Física con relación a los procesos de formación permanente de maestros. *Revista Educación Física y Deporte*, 32, 1289–1298.
- González, J., Carrasco, M., & García, L. (2003). Análisis de la investigación en el paradigma del pensamiento del profesor de Educación Física: estado de la cuestión. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, 90, 23–28.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3ª). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Griffey, D., & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62(2), 196–204.

- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Madrid: Akal.
- Guba, E., & Lincoln, S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guío, F. (2012). Educación Física: Tendencias y prácticas en evaluación de los aprendizajes en colegios distritales de Usaqué. *Revista Educación Física y Deporte*, 31(1), 863–870.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. I). Madrid: Taurus.
- Hall, T., & Smith, M. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424–442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Hamilton, S. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal*, 83(4), 313–334.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación* (2ª). Barcelona: Paidós.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Un estudio de caso*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Soria.
- Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Harris, L., & Brown, G. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365–381. <https://doi.org/10.1080/09695940903319745>
- Hein, E., Vieira, J., & Mendes, J. (2007). Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 13(2), 55–76.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física*. Tesis Doctoral, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Hernández, J. (2002a). Diseño y validación de un instrumento para el análisis del proceso de comunicación docente en torno a las tareas de enseñanza de la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (9), 91–107.
- Hernández, J. (2002b). La evaluación de la enseñanza. Una necesidad al servicio de la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 115(Octubre).
- Hernández, J. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29–61). Madrid: Biblioteca nueva.
- Hernández, J. (2010). La formación del profesorado en Educación Física. En *Docencia, innovación e investigación en educación física. Actas del V Congreso Internacional y XXV Congreso Nacional* (pp. 81–92). Barcelona: Inde.
- Hernández, J., & López, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J. Hernández, R. Velásquez, D. Alonso, J. Castejón, I. Garoz, C. López, ... M. Martínez (Eds.), *La*

- evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49–76). Barcelona: Graó.
- Hernández, J., & López, A. (2007). Qué saben los escolares españoles. Conceptos claves en educación física y su evaluación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (pp. 169–204). Barcelona: Graó.
- Hernández, J., & Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, J., & Velázquez, R. (2004). Presentación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 7–10). Barcelona: Graó.
- Hernández, J., Velázquez, R., & López, C. (2002). Deporte y educación para la convivencia: una perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1–8.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinhart y Winston.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas* (2ª). Madrid: Morata.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. Tesis Doctoral, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Januário, C., & Carreiro da Costa, F. (2010). Relación entre las decisiones preactivas del profesor, la conducta interactiva del profesor y la motivación del alumno en la educación física. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y la Práctica*, 118(118), 5–10.
- Jiménez, A., & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105–122.
- Jiménez, F., Álvarez, A., Gómez, A., & Guerra, G. (2003). Iniciación deportiva y socialización en el ámbito escolar: análisis del discurso docente. En XXI Congreso Nacional de Educación Física “El pensamiento del profesorado” (pp. 1–17). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.
- Jiménez, F., & Navarro, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en educación física: dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(Julio-Diciembre), 13–25.
- Jiménez, F., Navarro, V., & Jiménez, H. (2001). Incidencia de la metaevaluación en la evaluación formativa de la educación física. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 6 y 7(I), 259–274.
- Jinhong, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers’ reflection in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 157–175. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471>
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales* (3rd ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 102–109). Alicante: Marfil.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lanuza, R., Ponce de León, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22(2 semestre), 13–15.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Educación y Pedagogía*, 18(Separata), 43–51.
- Lewis, G. (1983). Individualized Teacher Behavior Analysis System (ITBAS). En P. Darst, V. Mancini, & D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic observation instrumentation for physical education*. New York: Leissure Press.
- López-Pastor, V. (2009). *La Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Rodríguez, A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (43), 70–77.
- López, A. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López, V. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, V. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 62(4 trimestre), 16–26.
- López, V. (2004a). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221–232.
- López, V. (2004b). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265–290). Madrid: Biblioteca nueva.
- López, V. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López, V. (2012a). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos, Número esp(1)*, 155–176.
- López, V. (2012b). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117–130.

## Bibliografía

- López, V., Barba, J., & González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (17).
- López, V., Barba, J., Monjas, R., Manrique, A., Heras, C., González, M., & Gómez, J. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69–86.
- López, V., & Gea, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245–270.
- López, V., & Jiménez, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 191–202.
- López, V., Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la reforma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- Lorente, E., & Joven, A. (2009). Autogestión en Educación Física: una investigación etnográfica. *Cultura y Educación*, 21(1), 67–79. <https://doi.org/10.1174/113564009787531163>
- Lowyck, J. (1986). Pensamiento del profesor: Una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En L. Villar (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre “pensamiento de los profesores y toma de decisiones”*. La Rábida (Huelva). (pp. 227–249). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). “We had to do intelligent thinking during recent PE”: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Mancini, V., & Wuest, D. (1989). “Self-Assessment Feedback Instrument (SAFI).” En P. Darst, D. Zakralsek, & V. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa. En L. Villar (Ed.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 39–61). Barcelona: PPU.
- Marina, S. (2013). *La autoevaluación del alumnado de Primaria en el área de Educación Física*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Martinek, J., & Mancini, V. (1983). The Dyadic Adaptation of the Cheffers’ Adaptation of the Flanders’ Interaction Analysis System (DAC). En P. Darst, V. Mancini, & D. Zakrajsek (Eds.), *Systematic observation instrumentation for physical education*. New York: Leissure Press.
- Martínez-Otero, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2).
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20(Ene-Jun), 165–193.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida de información y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª, pp. 329–366).

- Madrid: La Muralla.
- Mauri, T. (1993). Los contenidos escolares. *Aula de Innovación Educativa*.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum* (3ª). Madrid: Morata.
- McMillan, J., & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª). Madrid: Pearson.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27(Diciembre), 27–33.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Metzler, M., & Young, J. (1984). The relationship between teachers' preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 55(4), 356–364.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Decreto 2277. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002a). Decreto 1278. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002b). Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Decreto 3783. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Decreto 1290. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá.
- Molina, V. (2003). Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS / Brasil. *Movimento*, 9(enero-abril), 145–169.
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25(2), 147–156.
- Moreno-Murcia, J., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., & Cervelló, E. (2013). Relación del feed-back y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología*, 29(1), 257–263. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.161881>
- Moreno, A. (2007). Educación, movimiento y teoría del caos: hacia el rescate de la complejidad educativa en las clases de Educación Física. En B. Chaverra & I. Uribe (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 23–34). Medellín: Funámbulos.
- Moreno, A., & Álvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 159–175.
- Moreno, J., Vera, J., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340(Mayo-agosto), 731–754.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

## Bibliografía

- Myers, M., & Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 17(1), 2–26. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001>
- Nadeau, L., Godbout, P., & Richard, J. (2008). Assessment of ice hockey performance in real-game conditions. *European Journal of Sport Science*, 8(6), 379–388. <https://doi.org/10.1080/17461390802284456>
- Nadeau, L., Richard, J., & Godbout, P. (2008). The validity and reliability of a performance assessment procedure in ice hockey. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/17408980701444718>
- Navarro, E., & Martínez, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. I, pp. 411–420). Sevilla: Díada.
- Navarro, V., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63–79. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705>
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213–234). Barcelona: Gedisa.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A. (2006). Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36–57.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palou, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93–132). Buenos Aires: Paidós.
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (43), 123–135.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- PEI. (2011). Proyecto Educativo Institucional. Institución educativa de Carlos y Luis. Medellín.
- PEI. (2014). Proyecto Educativo Institucional. Institución educativa de María. Medellín.
- PEI. (2016). Proyecto Educativo Institucional. Institución educativa de Diana, Juan y Pedro. Recuperado de <http://iemacm.edu.co>
- Peiró-Velert, C., Pérez-Gimeno, E., & Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (40), 28–44.



- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Perafán, G., & Aduriz-Bravo, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. (1989a). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426–449). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (1989b). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 95–138). Madrid: Akal.
- Pérez, A. (1992a). Comprender la enseñanza en la escuela, modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115–136). Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1992b). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78–114). Madrid: Morata.
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42(42), 37–63. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
- Pérez, A., Heras, C., & Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(julio-diciembre), 45–66.
- Pérez, A., Julián, J., & López, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. López (Ed.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Pérez, A., López, V., & Castejón, F. (2014). Formative and shared assessment in higher education: A review of terminology. *Revista Pedagógica Adal*, 17(28), 7–13.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos* (5ª). Madrid: La Muralla.
- Piéron, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 30(4º trimestre), 6–19.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Piéron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigm and selected results. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 4–17.
- Piéron, M., & Cloes, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 12(2 semestre), 5–12.
- Placek, J. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(1949), 39–49.
- Plan de Área. (2011). Plan de área Educación Física, recreación y deporte. Institución educativa de Carlos y Luis. Medellín.
- Plan de Área. (2016a). Plan de área Educación Física, recreación y deporte. Institución educativa

- de Diana, Pedro y Juan. Medellín.
- Plan de Área. (2016b). Plan de área Educación Física, recreación y deporte. Institución educativa de María. Medellín.
- Polit, D., & Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6ª). México: McGraw Hill.
- Postic, M., & De Ketele, J. (1988). *Observar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J. (2003). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (3ª, pp. 45–67). Barcelona: Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/10.1174/113564010790935187>
- Prat, M. (2003a). Enseñanza/aprendizaje de los contenidos actitudinales: estrategias metodológicas y de evaluación. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 63–79). Barcelona: Inde.
- Prat, M. (2003b). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 21–33). Barcelona: Inde.
- Qu, S., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238–264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Randall, J. (2004). Peer assessments in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 33–40.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22nd ed.). Madrid: Espasa.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154. <https://doi.org/10.1177/1477878509104319>
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Remesal, A. (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment. The Spanish instance, building upon Black & Wiliam (2005). *Curriculum Journal*, 18(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/09585170701292133>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472–482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª). Málaga: Aljibe.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), 262–268.

- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The art of hearing data* (2ª). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la educación física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 79–99.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Salinas, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>
- Samuelowicz, K. (1994). Teaching conceptions and teaching practice: A case of assessment. En R. Ballantyne & C. Bruce (Eds.), *Phenomenography: Philosophy and practice* (pp. 343–353). Brisbane: Centre for Applied Environmental and Social Education Research. Queensland University of Technology.
- Sánchez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Un estudio de casos en la enseñanza secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sandoval, C. (2001). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Sanmartín, R. (2010). La observación participante. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 145–165). Madrid: Alianza.
- Santos, L., & Fernández-Río, J. (2009). El «Cuaderno de Bitácora» de Educación Física. Elemento central dentro de una propuesta de metaevaluación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16(2 trimestre), 92–96.
- Santos, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (2ª). Madrid: Akal.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (2ª). Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M., & Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913–931. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento\\_metaevaluacion\\_educativa\\_santos\\_guerra.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento_metaevaluacion_educativa_santos_guerra.pdf)
- Santos, W., Maximiano, F., & Frossard, M. (2016). Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. *Movimento*, 22(3), 739–752.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 7(1), 1–22. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/etic.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/etic.pdf)

## Bibliografía

- Sherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. Dissertação para a obtenção do Título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Shön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shrum, W., Duque, R., & Brown, T. (2005). Digital Video as research practice: Methodology for the millennium. *Journal of Research Practice*, 1(1), M4.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9–91). Barcelona: Paidós.
- Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 58(4 trimestre), 25–33.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física (2ª)*. Barcelona: Inde.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Southerland, S., Sinatra, G., & Matthews, M. (2001). Beliefs Knowledge and Science Education. *Educational Psychology Review*, 13(4), 325–351.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos (5ª)*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183–209. <https://doi.org/10.1177/109821400102200204>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tikunoff, W. (1979). Context Variables of a Teaching-Learning Event. En D. Benet & D. McNamara (Eds.), *Focus on Teaching Readings in the observation and conceptualization of teaching*. New York: Longman.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 1(311), 123–134.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J., & Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354(Enero-Abril), 499–527.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.

<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

- Torre, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (3), 37–43.
- Tristán, J. (2010). *La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de casos*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Tsangaridou, N. (2005). Classroom Teachers' Reflections on Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 24–50.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest*, 47(2), 212–237.
- Twardy, B., & Yerg, B. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(2), 136 – 148.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (2013). Quinta conferencia internacional de ministros y altos funcionarios encargados de la educación física y el deporte. Berlín: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- UNESCO. (2015). Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A., & Alarcón, F. (2006). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 86(4 trimestre), 22–33.
- Uribe, I. (2009). La evaluación en la educación física básica. En I. Uribe & D. Gaviria (Eds.), *Guía Curricular para la Educación Física* (2º, pp. 165–170). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, I., Gallo, L., & Castro, J. (2004). La motricidad como potenciadora de las metas del desarrollo. En I. Uribe, L. Gallo, J. Castro, A. Correa, P. Gallego, & F. Vélez (Eds.), *Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud. Percepciones desde las familias en los municipios de Alejandría y Guatapé (Antioquia)* (pp. 207–261). Medellín: Kinesis.
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135–158.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Vargas, A. (2012). *Creencias del profesorado de Educación Física con respecto a la evaluación de actitudes: un estudio de caso*. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en innovación, evaluación y calidad de la educación física, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–60). Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica* (5ª). Madrid: Trotta.
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11–47). Barcelona: Graó.

## Bibliografía

- Velázquez, R., & Hernández, J. (2010). Programación de la enseñanza en Educación Física. En C. González & T. Lleixà (Eds.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 9–29). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., Hernández, J., Garoz, I., López, C., López, M., Maldonado, A., ... Castejón, J. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, (344), 237–238.
- Velázquez, R., Hernández, J., Garoz, I., & Martínez, M. (2015). Auto-Eficacia motriz, educación física y actividad física en adolescentes brasileños y españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(60), 631–646.
- Velázquez, R., Hernández, J., Martínez, M., & Martínez, V. (2011). Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, (356), 653–675. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-055>
- Velázquez, R., & López, A. (2010). El proceso de comunicación docente-discente en educación física. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 37–67). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en educación física. En R. Velázquez & J. Hernández (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 169–203). Barcelona: Graó.
- Vera, J. (2007). *Evaluación participativa y responsabilidad en educación física*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Vera, J. (2010). Dilemas en la negociación del curriculum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72–82.
- Vera, J., & Moreno, J. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1–15.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Viciano, J., Cervelló, E., & Ramírez, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105(1), 67–82. <https://doi.org/10.24hh/PMS.105.1.67-82>
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., & Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 10, 99–116.
- Vieira, F. (2003). *As orientações educacionais dos professores de educação física e o currículo institucional*. Dissertação para a obtenção do Título de Mestre, Universidad Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Villar, L. (Ed.). (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones."* Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, D.F.: Fondo

de Cultura Económica.

- Webster, C., González, S., & Harvey, R. (2012). Physical Education Teachers ' Self-Reported Communication of Content Relevance. *The Physical Educator*, 69(1), 89–103.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía en la investigación cualitativa*. Madrid: Paidós
- Yela, M. (1994). Análisis de datos. En V. García (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 223–255). Madrid: Rialp.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª). Thousand Oaks: Sage.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Tesis Doctoral, Michigan State University, East Lansing.
- Zagalaz, M., Moreno, R., & Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. *Contextos Educativos*, 4, 263–294.
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.
- Zeichner, K. (1998). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica)* (2ª, pp. 385–398). Madrid: Morata.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, 29(103), 535–554.

## Bibliografía



## ANEXOS

Como se mencionó en la introducción de la tesis, dada la densidad de los anexos hemos optado por presentarlos en medio magnético.

El siguiente es el índice en que se presentan los archivos en el CD adjunto a este documento.

	<b>Pág.</b>
Anexo 1. Guion de la entrevista al profesorado	500
Anexo 2. Entrevistas al profesorado	502
Anexo 2.1 Entrevistas a Diana	502
Anexo 2.2 Entrevistas a Juan	518
Anexo 2.3 Entrevistas a Pedro	540
Anexo 2.4 Entrevistas a Luis	560
Anexo 2.5 Entrevistas a Carlos	576
Anexo 2.6 Entrevistas a María	601
Anexo 3. Diario sobre las entrevistas	630
Anexo 4. Diarios sobre las clases observadas	637
Anexo 4.1 Diarios sobre las clases observadas de Diana	637
Anexo 4.2 Diarios sobre las clases observadas de Juan	643
Anexo 4.3 Diarios sobre las clases observadas de Pedro	648
Anexo 4.4 Diarios sobre las clases observadas de Luis	658
Anexo 4.5 Diarios sobre las clases observadas de Carlos	656
Anexo 4.6 Diarios sobre las clases observadas de María	660
Anexo 5. Transcripciones del discurso del profesorado participante	664
Anexo 5.1 Transcripción del discurso de Diana	664
Anexo 5.2 Transcripción del discurso de Juan	783
Anexo 5.3 Transcripción del discurso de Pedro	897
Anexo 5.4 Transcripción del discurso de Luis	982
Anexo 5.5 Transcripción del discurso de Carlos	1068
Anexo 5.6 Transcripción del discurso de María	1208
Anexo 6. Textos aportados por el profesorado	1333
Anexo 6.1 Plan de área de Diana, Juan y Pedro	1333
Anexo 6.2 Plan de área de Luis y Carlos	1347
Anexo 6.3 Plan de área de María	1373
Anexo 6.4 Planilla de seguimiento de Diana	1380
Anexo 6.5 Planilla de seguimiento de Juan	1381
Anexo 6.6 Planilla de seguimiento de Pedro	1382
Anexo 6.7 Planilla de seguimiento de Luis	1383
Anexo 6.8 Planilla de seguimiento de Carlos	1384
Anexo 6.9 Planilla de seguimiento de María	1385
Anexo 7. Consentimiento informado	1386
Anexo 8. Modelo de carta enviado al rector (a) de la institución educativa	1388
Anexo 9. Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) del colegio de Diana, Juan y Pedro	1389
Anexo 10. Carpeta institucional de Diana	1402

## Anexos

Anexo 10.1 Planeación de la unidad didáctica	1402
Anexo 10.2 Formato institucional “Desarrollo y valoración de los contenidos”	1403
Anexo 10.3 Formato institucional “Reflexiones pedagógicas”	1405
Anexo 11. Cuaderno del estudiante de Diana	1407
Anexo 12. Tarea teórica de Diana	1414
Anexo 13. Prueba saber de Diana	1415
Anexo 14. Carpeta institucional de Juan	1418
Anexo 14.1 Planeación de la unidad didáctica	1418
Anexo 14.2 Formato institucional “Desarrollo y valoración de los contenidos”	1419
Anexo 14.3 Formato institucional “Reflexiones pedagógicas”	1420
Anexo 15. Cuadernos del estudiantado de Juan	1421
Anexo 15.1 Cuaderno 1	1421
Anexo 15.2 Cuaderno 2	1428
Anexo 15.3 Cuaderno 3	1433
Anexo 16. Prueba saber de Juan	1437
Anexo 17. Carpeta institucional de Pedro	1441
Anexo 17.1 Planeación de la unidad didáctica	1441
Anexo 17.2 Formato institucional “Desarrollo y valoración de los contenidos”	1442
Anexo 17.3 Formato institucional “Reflexiones pedagógicas”	1443
Anexo 18. Prueba saber de Pedro	1444
Anexo 19. Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) del colegio de Luis y Carlos	1447
Anexo 20. Textos del estudiantado de Luis	1452
Anexo 20.1 Texto N°1	1452
Anexo 20.2 Texto N°2	1453
Anexo 20.3 Texto N°3	1454
Anexo 20.4 Texto N°4	1455
Anexo 20.5 Texto N°5	1457
Anexo 20.6 Texto N°6	1458
Anexo 20.7 Texto N°7	1460
Anexo 20.8 Texto N°8	1462
Anexo 20.9 Texto N°9	1463
Anexo 20.10 Texto N°10	1465
Anexo 20.11 Texto N°11	1466
Anexo 20.12 Texto N°12	1468
Anexo 20.13 Texto N°13	1470
Anexo 20.14 Texto N°14	1472
Anexo 20.15 Texto N°15	1474
Anexo 20.16 Texto N°16	1475
Anexo 20.17 Texto N°17	1476
Anexo 20.18 Texto N°18	1478
Anexo 20.19 Texto N°19	1479
Anexo 21. Agenda pedagógica de Carlos	1481
Anexo 22. Cuadernos del estudiantado de Carlos	1482
Anexo 22.1 Cuaderno 1	1482
Anexo 22.2 Cuaderno 2	1486
Anexo 23. Fichas del estudiantado de María	1490

Anexo 23.1 Ficha N°1	1490
Anexo 23.2 Ficha N°2	1491
Anexo 23.3 Ficha N°3	1492
Anexo 23.4 Ficha N°4	1493
Anexo 24. Lectura sobre el tiempo libre y el consumo propuesta por Juan	1494
Anexo 25. Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) del colegio de María	1496
Anexo 26. Ponencia de Diana, Juan y Pedro en un congreso internacional	1505
Anexo 26.1 Resumen de la ponencia	1505
Anexo 26.2 Presentación de la ponencia	1507